

O PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DA FILOSOFIA: PERSPETIVAS SOBRE O SEU ALCANCE E A SUA ENSINABILIDADE

Pedro Bravo

Resumo

O presente relatório resulta da Prática de Ensino Supervisionada realizada no ano letivo de 2016/2017 na Escola Secundária de Miraflores sob orientação da Prof.^a Alice Santos. Neste relatório damos conta da nossa experiência com essa prática e em seguida desenvolvemos um tema mais teórico sobre a relação entre a filosofia e o pensamento crítico. Este é apontado como uma das características e razões de ser da filosofia no Ensino Secundário, ao mesmo tempo que é considerado transversal a diferentes áreas. Depois de analisadas várias perspetivas sobre o que é o pensamento crítico e de que modo elas se articulam com o programa, concluo que o pensamento crítico, incluindo o que se pode adquirir através da filosofia, é relativo a uma área específica do saber, não sendo transferível para outras áreas.

PALAVRAS-CHAVE: Cognição, Competências, Disposições, Ensino, Filosofia, Pensamento Crítico.

Most people would die sooner than think – in fact they do so.

Bertrand Russell

Índice

Introdução.....	1	
Capítulo I-Descrição e caracterização da Prática de Ensino Supervisionada		
1.1. A Escola.....	3	
1.2. O Núcleo de Estágio.....	5	
1.3. O Plano Anual de Atividades.....	6	
1.4. Caracterização das turmas.....	8	
1.5. Avaliação.....	9	
1.6. Planificação das Aulas.....	10	
1.7. Lecionação das Aulas.....	12	
Capítulo II-O pensamento crítico no ensino da filosofia: perspectivas sobre o seu alcance e a sua ensinabilidade.....		30
Introdução.....	30	
2.1. A perspetiva de Ennis.....	34	
2.2. A perspetiva de Paul.....	40	
2.3. A Perspetiva de McPeck.....	46	
2.4. A perspetiva de Willingham.....	51	
Conclusão.....	60	
Bibliografia.....	63	
Anexos.....	64	
I-Plano Anual de Atividades.....	65	
II- Testes e Classificações.....	76	
III-Planificações.....	96	
IV-Slides das aulas.....	104	

Introdução

O Relatório de Estágio que vamos desenvolver encontra-se inserido na Prática de Ensino Supervisionada que realizámos na Escola Secundária de Miraflares sob a orientação da Professora Alice Santos.

Ele será dividido em duas partes:

A primeira parte será uma parte descritiva que incidirá sobre a experiência de ensino com as turmas do 10º E2 e do 11º C2 daquela escola. Nele serão caracterizados o contexto geográfico e social do estabelecimento de ensino e a descrição social daquelas duas turmas. Também farei o registo das aulas que versaram sobre as unidades do programa que ficaram estabelecidas serem lecionadas por nós. Poderemos, através desse registo, dar conta da nossa experiência pessoal de ensino da filosofia e do contacto pedagógico que tivemos com os alunos, quer a nível da planificação das aulas, quer a nível das estratégias que utilizámos para expor o conteúdo das unidades, bem como dos momentos de avaliação do conhecimento que os alunos adquiriram nas nossas aulas.

Numa segunda parte do relatório, procuraremos desenvolver uma análise teórica de uma temática relacionada com a natureza da filosofia e do seu ensino – o pensamento crítico. Este é apontado com um dos elementos constitutivos da filosofia, mas também como um dos objetivos centrais da disciplina no secundário. Procuraremos determinar a natureza do pensamento crítico e a possibilidade do seu ensino e, especificamente, no caso da filosofia, saber se é possível, através dela, capacitar os alunos de uma faculdade crítica transversal, que torne a filosofia numa disciplina especial no currículo dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, pelo seu carácter estimulante no desenvolvimento dessa alegada faculdade. Procuraremos defender que o pensamento crítico é específico a uma determinada disciplina, que o pensamento crítico em filosofia é de uma natureza que o distingue das outras áreas e que depende de um conhecimento profundo e da compreensão dos conteúdos e da epistemologia que são próprios à filosofia, pelo que adquirir um pensamento crítico em filosofia é estar em contacto e ganhar domínio sobre a linguagem técnica inerentes à problematização e argumentação filosóficas. Daqui resultará uma imagem do ensino da filosofia orientado para fornecer aos estudantes problemas, conceitos e teorias significativas sobre o mundo, privilegiando uma conceção mais “técnica” da filosofia e secundarizando o papel “transformador” da filosofia na formação de cidadãos críticos, informados e responsáveis.

Capítulo I

Descrição e caracterização da prática de ensino supervisionada

1.1. A Escola

A PES teve lugar na Escola Secundária de Miraflores (ESM), pertencente ao Agrupamento de Escolas de Miraflores (AEM) que, com a atual constituição foi definido como unidade orgânica no ano letivo de 2012/2013. A Escola Secundária em si é mais antiga, tendo sido fundada no ano letivo de 1987/1988. Localizada no concelho de Oeiras, na União de freguesias de Algés, Linda-a-Velha e Cruz Quebrada/Dafundo, a escola situa-se na Avenida General Norton de Matos, Miraflores. O AEM integra ainda o Jardim-de-Infância Luísa Ducla Soares, a Escola Básica Integrada de Miraflores e a Escola Básica do 1º ciclo com Jardim de Infância do Alto de Algés.

A constituição, organização e regras de funcionamento do AEM está definido pelo Regulamento Interno, que regula a vida de toda a comunidade escolar, com vista à delimitação dos direitos, deveres e responsabilidades de todos os intervenientes.

A ESM disponibiliza oferta educativa, quer a alunos do terceiro ciclo, quer a alunos do secundário. A oferta educativa da escola durante o ano letivo 2016/2017 contemplou as seguintes áreas: Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas.

A população escolar é em boa parte constituída por residentes locais, pelo que, tratando-se duma zona de classe média alta, uma parte significativa dos alunos provém de estratos sociais mais elevados. A maioria dos encarregados de educação dos alunos tem um grau de habilitações ao nível da licenciatura, ocupando predominantemente cargos de quadros superiores da administração pública ou de empresas. No entanto, a população escolar não é homogénea, sendo igualmente constituída por alunos de níveis sociais mais desfavorecidos. A escola tem vindo a verificar, mercê da crise económica que arrastou consigo o agravamento socioeconómico de muitas famílias, um crescente número de alunos provenientes de agregados familiares que passam algumas dificuldades, havendo famílias que enfrentam um desemprego mais ou menos continuado. Estas situações contribuem para a redução nos gastos com os educandos, o que os impede de participarem em algumas vivências e experiências a que estavam habituados.

Não obstante esta mobilidade social descendente, que obriga a escola a conceber estratégias que permitam atenuar os efeitos perturbadores que interferem na estabilidade que ela deseja para os seus alunos, o ambiente escolar, é, de um modo geral, pacífico, tolerante e seguro.

Os recursos físicos e materiais da ESM pareceram-nos ajustados para satisfazer as necessidades educativas e proporcionar aos alunos e aos docentes a boa execução das suas funções. A ESM encontra-se limpa e bem conservada, havendo mesmo alguns canteiros, árvores e até uma horta. As salas de aula estão todas elas apetrechadas com equipamentos informáticos e audiovisuais.

O estabelecimento da ESM é constituído por seis pavilhões, todos com rés-do-chão e primeiro andar, exceto o Pavilhão D, que só tem rés-do-chão. Neste Pavilhão, encontra-se o refeitório, o bufete, o Gabinete do Aluno e ainda o Auditório. O Pavilhão A é ocupado, no rés-do-chão, pelas salas de direção, pela sala de professores, pelos serviços administrativos, pelo PBX e pela reprografia. No primeiro andar, localizam-se a biblioteca, que integra a sala de multimédia, a sala dos diretores de turma e a sala de assessoria. Nos restantes pavilhões, encontram-se as salas de aula, algumas das quais especializadas – salas de Educação Tecnológica e de Educação Visual e salas de laboratório. Existe ainda um gabinete interativo de formação transversal sobre saúde e sexualidade, o Gabinete de Psicologia (Pavilhão E) e a Unidade de Ensino Estruturado (Pavilhão C). Para a realização das aulas de Educação Física, a ESM conta com um pavilhão gimnodesportivo adjacente (propriedade da Câmara Municipal de Oeiras) e de vários campos exteriores situados no recreio da escola (campos de voleibol e de basquetebol) e ainda com um campo de relva sintética equipado com balneários, uma pista de velocidades e caixas de saltos.

A ESM é, como qualquer estabelecimento de ensino, muito mais do que um espaço frequentado por uma população escolar com as características acabadas de descrever. Trata-se também de uma vivência, tanto por parte dos alunos, como por parte do pessoal docente e auxiliar, que trabalham na escola para a tornar num espaço de valores e de objetivos.

É em vista a esses valores e objetivos que o Projeto Educativo (PEA) da ESM delineado para o triênio 2014/2107, para além de os definir, propõe um conjunto de medidas a médio prazo para os implementar, apesar de não ser um documento fechado, pois incide sobre uma realidade dinâmica e em permanente mudança, que oferece constantemente novos desafios.¹

De acordo com o PEA, a escola define-se como um local de trabalho e de aprendizagem, quer por parte de alunos, quer por parte dos docentes, que se empenham em promover um ensino de qualidade e respeitando para o efeito as condições que estão na base desse desiderato.² No entanto, a aprendizagem não se reduz aos conteúdos das várias disciplinas lecionadas, integrando igualmente uma componente de ética e civismo, ou seja, também uma educação para os valores, pois, para a escola, “valores como a igualdade, a solidariedade, o respeito pela diversidade, o conhecimento e o empenho individual são essenciais para a construção de uma cidadania local e global.”³

A meta definida pelo PEA é a excelência, mas esta é entendida no sentido mais lato possível do termo, não apenas restrita ao sucesso escolar, mas também abrangendo as competências socio-afetivas, sem as quais qualquer tentativa de sucesso fica lograda ao fracasso. Assim, a escola define-se como uma tripla aliança de missão, visão e valores. A missão consiste no trabalho realizado diariamente na escola, que é “formar jovens cidadãos, transmitindo conhecimentos e saberes facilitadores da sua inserção na sociedade”, a visão ou o objetivo desse trabalho é proporcionar aos alunos um ensino de qualidade, capacitando-os de autonomia, responsabilidade e respeito pela riqueza e a diversidade cultural. Dessa riqueza cultural fazem parte os valores e os princípios que orientam a prática educativa e, entre os quais, se contam a liberdade individual, o trabalho e o gosto por aprender, a igualdade de oportunidades e a coesão social.⁴

Foi neste ambiente e tendo em vista os princípios orientadores que enformam a prática educativa da escola que, conjugando-os com os deveres e responsabilidades inerentes à PES, a levámos a cabo nos termos que a seguir descreveremos.

¹ Projeto Educativo, pp. 3 e 4.

² Idem, p.6.

³ Idem, p. 12.

⁴ Idem, pp. 13 e 14.

1.2. O Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio era composto pelos mestrandos estagiários: Maria Sarmento, Pedro Bravo e Susana Guerreiro.

O primeiro contacto que tivemos com a escola ocorreu ainda em julho de 2016, onde tivemos oportunidade de conhecer a professora orientadora, Dr.^a Alice Santos. Esta deu-nos a conhecer as instalações da escola e apresentou-nos a alguns professores e ao Conselho Diretivo. Foram tratados alguns temas do estágio e perspetivadas as datas de início das aulas, bem como o modo de funcionamento do estágio.

A primeira reunião do Núcleo ocorreu no dia 20 de setembro, onde se definiu os horários, as turmas e as unidades que caberia a cada estagiário lecionar. Também se definiu que as reuniões ocorreriam todas as terças de cada semana. Em função da disponibilidade de horários e da compatibilização do estágio com as respetivas ocupações, os estagiários chegaram a acordo entre si e com a professora orientadora quanto às turmas que cada um lecionaria. A nós, foi-nos incumbido lecionar as turmas do 10º E2 e do 11º C2. Das aulas encarregues de darmos ao 10º ano, o primeiro bloco de aulas incidiu sobre o *Módulo II- A ação humana e os valores*, mais especificamente, sobre a unidade 3. *Dimensões da ação humana e dos valores*, com as subunidades 3.1. *A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial*, 3.1.1. *Intenção ética e norma moral*, 3.1.2. *A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições*. O segundo bloco de aulas, estando ainda compreendido no mesmo módulo e na mesma unidade do programa, versou sobre as subunidades 3.2. *A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética*, 3.2.1. *A experiência e o juízo estéticos* 3.2.2. *A criação artística e a obra de arte*, e 3.2.3. *A Arte – produção e consumo, comunicação e conhecimento*.

Em relação ao 11º ano, demos, no *Módulo III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia* -, a unidade 2. *Argumentação e retórica*, incluindo as subunidades 2.1. *O domínio do discurso argumentativo - a procura de adesão do auditório*, e 2.2. *O discurso argumentativo - principais tipos de argumentos e de falácias informais*, e a unidade 3. *Argumentação e Filosofia, composta pelas subunidades 3.1. Filosofia, retórica e democracia*, 3.2. *Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica*, e 3.3. *Argumentação, verdade e ser*. Posteriormente, demos, do *Módulo IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica* e da unidade 1. *Descrição e interpretação da*

atividade cognoscitiva, a subunidade 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

Na mesma reunião, a professora Alice deu-nos indicações para realizarmos o Plano Anual de Atividades (PAA). Este deveria consistir na planificação de atividades extracurriculares, envolvendo uma componente lúdico-educativa relacionada com a filosofia, usando como pretexto duas datas importantes, o Dia Internacional da Filosofia e o Dia Mundial dos Direitos Humanos.

1.3. O Plano Anual de Atividades

A partir do início do ano letivo, começámos a elaborar o Plano Anual de Atividades.⁵ Na primeira versão completa do Plano prevíamos as seguintes atividades: realização de uma atividade comemorativa do dia internacional da filosofia, a realização de um colóquio para assinalar o dia internacional dos direitos humanos e uma visita ao museu Gulbenkian a realizar-se no terceiro período para coincidir com a lecionação das subunidades de estética e de filosofia da arte. Infelizmente, esta última atividade não se veio a realizar por o transporte ser demasiado dispendioso e o tempo ser bastante escasso no terceiro período que, note-se, foi bastante curto no ano letivo de 2016/2017.

As restantes atividades planeadas decorreram ambas durante o primeiro período dentro das imediações da escola.

A primeira atividade aconteceu a 9 de novembro de 2016, por ocasião do dia internacional da filosofia, uma iniciativa da UNESCO que se realiza todas as segundas quintas-feiras do mês de novembro para assinalar a importância da filosofia. A atividade dirigiu-se a várias turmas, prolongando-se ao longo do dia. Por questões de horário, os estagiários só tiveram presentes da parte da manhã, coordenando a atividade com a turma do 10º H1.

O propósito da atividade consistiu em fazer os alunos pensar no que é a filosofia, no tipo de questões que ela coloca e as várias áreas que compõem a filosofia. Para tal, pensámos que seria interessante, como forma de proporcionar um maior envolvimento dos alunos e de conciliar o lado didático com o lúdico, organizar uma busca por questões filosóficas, razão pela qual a atividade se designou “À procura da pergunta filosófica”. Várias perguntas foram espalhadas por vários espaços da escola. Cada pergunta foi escrita numa tira de papel colocada dentro de um pequeno frasco de vidro. Para encontrarem o

⁵ Ver Anexos, p. 65.

frasco, os alunos dispunham de pistas também escritas em tiras de papel que lhes haviam sido previamente distribuídas pelos estagiários. Quando encontravam o frasco, os alunos tiravam a pergunta de dentro e liam-na. Ao fim de serem encontradas todas as perguntas, veio a parte mais teórica, devendo os alunos identificar, para cada pergunta, se era ou não uma pergunta filosófica e, se sim, a que área da filosofia ela pertencia. Apesar de ser a parte mais teórica da atividade, os alunos, provavelmente ainda animados pela atividade fora da sala de aula, mostraram-se interessados e foi possível promover uma aula bastante interativa.⁶

A atividade comemorativa do dia dos direitos humanos aconteceu no dia 12 de dezembro e realizou-se no auditório da escola. O orador convidado foi David Ruah, da Amnistia Internacional.⁷ O tema da comunicação de David Ruah foram os direitos humanos – o que são e qual a sua importância. Dirigindo-se a um auditório praticamente cheio e composto por turmas do 11º ano, o colóquio conseguiu cativar o interesse dos alunos e fazê-los perceber melhor o alcance dos direitos humanos e as diversas iniciativas que organizações como a Amnistia levam a cabo para promover a sua implementação e defesa em vários pontos do mundo.⁸

Um aspeto curioso e, a nosso ver, feliz destas atividades foi que, em ambas, conseguimos articular os seus respetivos conteúdos com as subunidades que estavam a ser lecionadas aos alunos no momento em que elas tiveram lugar. A atividade “À procura da pergunta filosófica” foi muito pertinente, não só para motivar os alunos para a reflexão filosófica, mas também por se articular com a matéria da primeira unidade do programa do 10º ano, que trata justamente da demarcação da filosofia relativamente a outras áreas, das principais disciplinas filosóficas e quais as principais questões que cada uma delas trata. O mesmo se passou com o colóquio para assinalar o dia internacional dos direitos humanos. Os alunos que assistiram ao colóquio, sendo do 11º ano, já estavam naquela mesma altura a ter contacto com a parte do programa atinente aos direitos humanos, através da leção da unidade “Filosofia na Cidade”.

Pensamos que esta articulação contribuiu não só para tornar os alunos mais envolvidos nas atividades que lhes proporcionámos, por lhe estarem a ser oferecidos temas com os quais eles já estavam familiarizados a partir das aulas, como também

⁶ Cf. Anexos, pp.66-72.

⁷ Cf. Anexos, p. 73.

⁸ Cf. Anexos, pp. 74 e 75.

conseguimos mostrar-lhes uma dinâmica de debate público e de abertura da filosofia para o mundo que extravasa os limites da sala de aula.

1.4. Caracterização das turmas

Foram-nos confiadas duas turmas, uma do 10º ano e outra do 11º, por forma a cobrir os dois anos em que a disciplina é lecionada nos cursos científico-humanísticos do secundário. Em ambas, o processo de leção das aulas foi partilhado entre a professora Alice e os estagiários. Havendo 3 estagiários e, tendo a seu cargo apenas duas turmas de 10º ano, a professora cooperante aceitou ao pedido de dois dos estagiários ficarem na mesma turma de 10º ano e partilharem com ela a leção das aulas. Foi o que aconteceu à turma do 10º E2, cujas aulas foram dadas por nós e pela mestrande Maria Sarmento, para além da professora orientadora.

Cada estagiário ficou com uma turma de 11º ano, sendo que a turma que nos foi confiada foi o 11º C2.

A experiência didática e pedagógica com as duas turmas foi muito diferente. A partir do contacto direto com elas e dos dados estatísticos que nos foram fornecidos, podemos estabelecer retratos muito diferenciados das duas turmas.

A turma do 10º E2 revelou ser uma turma muito mais desafiante do ponto de vista pedagógico, uma vez que o bom comportamento era um dos objetivos que a turma tinha dificuldade em alcançar, apesar das várias insistências para que o ambiente da aula fosse apropriado. De um modo geral, os alunos mostravam pouco empenho na disciplina de filosofia, atitude denotada pelo acompanhamento pouco atento das aulas, pela dificuldade em contextualizar a informação e em responder às questões acerca do que havia acabado de ser dito e pelos resultados nos testes de avaliação. Estes foram diminuindo ao longo do ano, tendo recuperado no terceiro período.

Notámos, no entanto, alguma heterogeneidade a nível da postura comportamental dos alunos, havendo quem estava interessado em seguir a aula. De um modo geral, bastava que alguns elementos – quase sempre os mesmos – desrespeitassem a atitude correta numa sala de aula para que o ambiente geral se tornasse menos propício a uma boa aprendizagem por parte dos que queriam aprender. De entre os comportamentos menos próprios numa sala de aula, destacamos os atrasos de alguns alunos, a demora em estabelecerem uma ligação com a aula, dificultando, por vezes, ao seu arranque, por estarem a falar uns com os outros, o prolongamento dessas conversas durante o período

de exposição da matéria, o que suscitava recorrentes interrupções da aula ou a necessidade de repetir o que já havia sido dito e a falta de interesse e/ou de atenção relativamente aos conteúdos, o que se refletia numa baixa taxa de participação e numa generalizada dificuldade em responder às questões colocadas em aula. A este respeito, pudemos, contudo, notar que eram por vezes alguns dos alunos menos exemplares no comportamento, que tinham as intervenções mais pertinentes para o debate filosófico em aula, em contraste com a atitude passiva da maioria dos alunos que nunca contribuíam para perturbar as aulas. Tudo isto nos fez aperceber de um considerável potencial cognitivo e até mesmo de um interesse, ainda que descontínuo, por parte dos alunos na disciplina de filosofia.

Num claro contraste com o 10º E2, a turma do 11º ano revelou ser bastante mais empenhada em trabalhar e em aprender. Tratava-se de uma turma com alunos muito mais aplicados e interessados nos estudos. Se é certo que muito eram motivados pela mera obtenção de resultados elevados, outros tantos mostravam genuíno interesse pelas questões filosóficas, contribuindo em certos momentos para debates de ideias interessantes. Ressalvando algumas atitudes de maior agitação, sobretudo à entrada na sala de aula, os alunos do 11º C2 mostravam-se atentos, conseguiam seguir o ritmo da aula, sendo capazes, em quase todas as ocasiões, de responder às questões que lhes eram colocadas, e tendo mesmo a curiosidade de colocar questões acerca da matéria que tinha sido exposta e interesse em aprender mais para além da que tinha sido dada.

No geral, portanto, a turma do 11º C2 permitiu o natural desenrolar das aulas, o que se refletiu na maior celeridade em cumprir com o número de aulas previstas por unidade, bem como na possibilidade de um tratamento mais profundo das questões filosóficas abordadas nas aulas.

1.5. Avaliação

Os elementos de avaliação das duas turmas, com exceção dos testes diagnósticos e do primeiro teste do primeiro período, foram realizados por nós, no seio do Núcleo de Estágio, tendo havido troca de ideias e de sugestões a vários níveis: formulação das questões, repartição da matéria lecionada pelos vários grupos, ponderação das cotações, bem como a correção prévia do teste feita em conjunto. Realizámos, assim, todos os elementos atinentes à avaliação, desde os enunciados até às grelhas de classificações, passando pelos critérios de correção projetados na aula de entrega dos testes.

A avaliação foi um dos capítulos mais desafiantes do estágio, quer pela responsabilidade que acarreta, quer pela dificuldade que sentíamos inicialmente em elaborar de forma apropriada um enunciado. A professora cooperante foi corrigindo as nossas deficiências e, ao longo do ano, fomos sentindo cada vez mais autonomia a realizar os testes.

A estrutura dos testes era quase sempre idêntica: dois grupos de resposta fechada ou curta e um grupo de desenvolvimento. O primeiro grupo consistia geralmente em dez perguntas de escolha múltipla com 4 opções por cada pergunta. O segundo grupo incluía em muitos casos uma pergunta de Verdadeiro /Falso e uma ou outra pergunta de resposta fechada ou de resposta curta. O terceiro grupo continha um ou mais textos para analisar com perguntas, partindo da informação dos textos, que exigiam do aluno um domínio mais profundo e global de um determinado segmento da matéria que estava a ser avaliada.⁹

A correção dos testes também se revelou um grande desafio, sobretudo pela preocupação com a imparcialidade quanto ao grau de exigência. Se as perguntas de resposta fechada eram relativamente fáceis de corrigir, ainda que, pela forma quase automática como são corrigidas, um ou outro erro pudesse surgir, as perguntas de resposta aberta revelaram, por vezes, muitas dúvidas e incertezas quanto à justiça da cotação atribuída. No entanto, de modo geral, não surgiram problemas de maior: os erros das perguntas de resposta fechada eram rapidamente detetados pelos alunos durante a correção e imediatamente corrigidos e as cotações atribuídas às perguntas de resposta aberta, quando eram alteradas pela professora orientadora, raramente tinham um grande desvio.¹⁰

1.6. Planificação das aulas

As Planificações das Aulas constituíram provas nem sempre fáceis de superar, porque começaram por ser feitas antes de qualquer aula ter sido dada. Ao serem esboços de uma atividade que só através da prática se pode ter uma ideia mais clara sobre o que se vai fazer, sentimos inicialmente várias incertezas quanto ao modelo das planificações.

⁹ Cf. Anexos, pp. 80-95.

¹⁰ Cf. Anexos, pp. 76-79.

Ao longo do ano letivo e com a prática das aulas, fomos sentindo mais facilidade em elaborar as planificações e em adotar um modelo uniforme que se compunha das seguintes partes: competências e objetivos, conteúdos, estratégias, tempo e avaliação.¹¹

Inicialmente, pensámos que o modelo correto de uma planificação deveria distinguir as competências dos objetivos. As competências seriam as capacidades, de ordem cognitiva e afetiva, que os alunos adquiririam após a lecionação das aulas. Já os objetivos seriam as metas traçadas para cada aula por forma a concretizar a implementação daquelas competências. Por sugestão da professora Alice, acabámos por modificar a estrutura das planificações, de modo a juntar numa só coluna as competências e os objetivos. A justificação dada pela professora foi que seria redundante fazer aquela distinção, uma vez que os objetivos correspondem sempre a capacidades, razão pela qual são sempre expressos por verbos (e.g.: “Identificar”, “Justificar”, “Contextualizar”, “Explicar”, etc.). Se as competências são também capacidades, não faz sentido pôr, na planificação de uma aula, duas colunas diferentes para o mesmo fim. A única diferença que podemos realçar entre competências e objetivos é uma diferença de perspetiva: os objetivos são traçados pelo docente e vistos da sua perspetiva como metas do trabalho realizado por ele em aula com os alunos. As competências são o resultado desse trabalho traduzido em ganho pelos alunos de uma capacidade relacionada com o que aprendeu nas aulas. O objetivo do professor é que os alunos aprendam e adquiram certas competências. Logo enunciar os objetivos é o mesmo que enunciar as competências. Deste modo, o modelo adotado para todas as planificações passou a integrar na mesma coluna as competências e os objetivos.

Para cada objetivo, havia um conteúdo e um tempo correspondentes. Os conteúdos exprimem a parte do programa que é lecionada numa aula e aparecem nas planificações como descrições muito sumárias dos principais tópicos abordados nas aulas. Para cada conteúdo, define-se um tempo ou a duração que tem o tratamento daquele tópico.

O tempo foi um dos aspetos das planificações mais difíceis de concretizar nas aulas. Sendo a duração de cada aula 50 minutos, nem sempre foi fácil repartir esse escasso tempo pelos quatro objetivos que, geralmente, fixávamos por aula. Na prática, nem sempre os objetivos planeados eram concretizados, o que se traduziu num número maior de aulas do que as que tinham sido previstas dar. Apesar de tudo, o tempo deu-nos uma noção mais clara da importância relativa dos conteúdos e, em função da sua relevância, do maior alongamento com que deveriam ser tratados nas aulas.

¹¹ Cf. Anexos, pp. 96-103.

As estratégias não mudaram muito de uma aula para outra, tendo havido mais preocupação em tornar cada aula um espaço onde pudesse haver interação entre o professor e os alunos, sendo estes frequentemente interpelados sobre os conteúdos expostos. A exposição era feita sempre a partir de slides de PowerPoint, sendo ocasionalmente utilizado o quadro para representar uma certa linha de raciocínio. Em muitas aulas foi adotada uma estratégia que deu bons resultados, quer ao nível do maior grau de atenção dos alunos, quer ao nível da própria compreensão do que era necessário ser revisto ou recapitulado para que eles compreendessem melhor a matéria: ao fim de serem dados alguns dos conteúdos previstos para a aula, procedia-se a um conjunto de questões projetadas que podiam consistir em perguntas de Verdadeiro/Falso ou em correspondências e que versavam sobre os conteúdos que tinham sido acabados de dar. Esta estratégia que foi, ao mesmo tempo, a componente de avaliação contínua das aulas e que adotámos em todas as planificações, teve a virtude de consolidar os conhecimentos adquiridos pelos alunos e de os confrontar com as dúvidas que, muitas vezes, se deixados a si mesmos, eram incapazes de manifestar. Outras estratégias comuns a muitas aulas foram o recurso a certos exemplos e a leitura e interpretação de textos de autor, na maior parte dos casos, dos filósofos cujas teorias estavam a ser estudadas. Com a primeira destas duas estratégias pudemos tornar as questões e as ideias filosóficas, nem sempre fáceis de entender pelo elevado nível de abstração, sobretudo para uma mente de adolescente, mais fáceis de apreender e de mostrar que a filosofia tem várias ligações com aspetos do dia-a-dia e dos problemas do quotidiano. A segunda estratégia possibilita uma ancoragem das teorias dos filósofos no seu próprio discurso e se, nem sempre ele é de fácil leitura, julgamos que, no cômputo geral, a curiosidade dos alunos foi aguçada por descobrirem o rosto e a “voz” por detrás de algumas teorias expostas em aula pelo professor.

1.7. Lecionação das aulas

As primeiras aulas que demos foram ao 11°C2, no dia 16 de novembro de 2016. Prosseguimos com o *Módulo III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia*, abrindo a unidade 2 – *Argumentação e Lógica Informal*. Depois de os alunos terem sido expostos, nas aulas da prof.^a Alice, às principais noções de lógica formal e informal, iniciámos a primeira aula com uma recapitulação da distinção entre argumentação e demonstração.¹²

¹² Cf. Anexos, p. 104.

Esta distinção, já conhecida de aulas anteriores pelos alunos, foi consolidada com um exercício que pedia para os alunos identificarem, a partir dum conjunto de quatro argumentos, quais os que pertenciam ao domínio da demonstração e quais os que pertenciam ao domínio da argumentação, isto é, quais os que, respetivamente, eram inferências dedutivas e quais os que eram inferências não dedutivas. A generalidade dos alunos conseguiu identificar a diferença.

Em seguida, passámos a enunciar os vários elementos que compõem a argumentação – orador, auditório e discurso argumentativo. A partir desta exposição, os alunos não revelaram dificuldades em identificar nas aulas subsequentes os elementos da argumentação e a área da filosofia que se ocupa do seu estudo, a retórica. A aula foi terminada com duas perspetivas clássicas diferentes sobre a retórica – a de Platão e a de Aristóteles. Para tornar mais apreensível estas perspetivas, pusemo-las em contraste, quase como um duelo de rivais, mostrando as imagens dos respetivos filósofos e o sumário das teorias que cada um deles defendia a propósito do objeto e da utilidade da retórica.¹³ Devido à complexidade do tema e ao tempo ser já demasiado escasso quando o começámos a tratar, tivemos de o retomar na aula seguinte.

A partir da segunda aula, tivemos oportunidade de tornar os slides de PowerPoint mais apelativos, colocando esquemas de mais fácil leitura e imagens que estivessem em relação com os conteúdos. Permitimos, deste modo, aumentar o interesse dos alunos na matéria. Nesta aula, aprofundámos as noções aristotélicas sobre a retórica, dando a conhecer as estratégias que, segundo aquele filósofo, eram usadas na argumentação para persuadir o auditório. A maneira de expormos estas estratégias passou, por um lado, por fazemos uma leitura de excertos da *Retórica*, de Aristóteles, por forma a que os alunos tomassem contacto direto com as ideias do autor que estava a ser estudado.¹⁴ Pela relativa simplicidade dos textos, cremos que foi uma forma de complementar a informação anteriormente apresentada com a vantagem de darmos a conhecer um filósofo e de tornar os alunos aptos a ler um texto filosófico. Por outro lado, quisemos oferecer exemplos, mostrando um vídeo em que o ex-Presidente dos EUA, Barack Obama, num discurso sobre a situação da guerra civil na Síria, faz uma comunicação ao país, onde estavam contidos precisamente os três meios de persuasão enunciados por Aristóteles: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. Este exemplo permitiu aos alunos reconhecer que a matéria que estavam a aprender tem relevância prática, podendo ser identificada por eles no quotidiano,

¹³ Cf. Anexos, p. 104.

¹⁴ Cf. Anexos, p. 105.

nomeadamente, na atualidade política. Para consolidar este capítulo da subunidade, pediu-se aos alunos para resolverem alguns exercícios.¹⁵

Prosseguimos nas aulas seguintes com as áreas em que a retórica é mais relevante, o que reforçou a já aludida ligação que esta parte da matéria pode ter em questões do quotidiano. Deu-se a conhecer aos alunos exemplos da retórica na imprensa e na publicidade ilustrando com exemplos, quer duma, quer de outra área. Em jeito de conclusão, para rematar toda a matéria que tinha sido dada ao longo de 3 aulas, passámos um vídeo descrevendo a experiência verídica algo inusitada do renomado violinista Joshua Bell ter tocado numa estação de metro como se fosse um completo desconhecido. A situação descrita no vídeo ilustrou a conjunção dos vários componentes da argumentação – mensagem, orador, auditório – e meios de persuasão estudados – *ethos*, *pathos* e *logos*. Os alunos gostaram do vídeo, apesar de não conhecerem o facto a que se reportava, pelo que ele constituiu um duplo ganho: de cultura geral e de revisão dos conteúdos, analisados duma perspetiva prática, lúdica e educativa.

Após termos visto a perspetiva de Aristóteles sobre a retórica, as aulas prosseguiram para a perspetiva de Platão e, a este propósito, pudemos fazer uma pequena incursão pela filosofia política, introduzindo os tópicos da democracia e dos direitos humanos. Isto possibilitou-nos a conjugação da unidade 2 do módulo III do programa com o tema opcional do módulo V, *A Filosofia na Cidade*. Estas foram aulas mais teóricas onde não houve tantos exemplos a partir de realidades mais próximas dos alunos, pois quase todos os exemplos dados eram exemplos históricos, algo que, em parte, foi obrigado pela própria natureza da matéria lecionada, uma vez que ela está centrada na conceção de Platão acerca da justiça e da política. De certo modo, para compensar a relativa escassez de exemplos e de casos práticos, tentámos, sempre que possível, gerar algum debate em torno de alguma ideia que estava a ser tratada. O primeiro momento em que isso teve lugar foi a propósito das teses relativistas defendidas pelos sofistas e atacadas por Platão. Uma vez que havia duas teses antagónicas defendidas por vários autores com alguns argumentos, houve espaço para questionar a turma sobre a questão da relatividade do conhecimento. O tema gerou um curto, ainda que animado, debate entre os alunos que, na sua maioria, posicionaram-se contra a tese de alguns sofistas, segundo a qual, a verdade é uma questão de perspetiva, podendo-se defender algo e o seu contrário, sem que nenhuma das posições seja verdadeira ou falsa. O segundo momento onde houve

¹⁵ Cf. Anexos, p. 106.

oportunidade para fomentar uma nova discussão entre a turma foi pedir aos alunos se concordavam com as ideias de Platão contra a democracia. Neste aspeto, procurámos não apenas que os alunos se focassem nas críticas de Platão ao regime democrático ateniense, mas no mesmo tipo de argumentos que ainda hoje leva alguns autores a defender que a democracia é um regime político insustentável, uma vez que a política, como qualquer arte ou técnica, exige um grande conhecimento que só alguns dominam. Curiosamente, e ao contrário do que se passou no debate anterior, as opiniões não foram tão unânimes, havendo alguns alunos que sugeriram que Platão estava correto acerca dos argumentos contra a democracia. Ao contrário do que poderia ser dito por um comentário politicamente correto, foi com agrado que vimos falta de unanimidade em torno de uma ideia tão consensual como a democracia. Não porque tenha sido nosso objetivo atacar esse regime político, mas porque pensamos que a filosofia e o espírito crítico que ela pressupõe exigem que mesmo as ideias mais acarinhadas pela maioria das pessoas sejam postas em causa, num exercício de liberdade de pensamento e de crítica fundamentada.

No final, e tendo já em vista a introdução do tópico dos direitos humanos, acabámos por mostrar algumas objeções aos argumentos contra a democracia. Os direitos humanos, a cidadania e a democracia, temas da unidade opcional *A Filosofia na Cidade* foram abordados nas aulas, tendo sido inestimável o contributo do colóquio que teve lugar no dia 12 de dezembro para assinalar o dia internacional dos direitos humanos. Aí, os alunos puderam conhecer, através de alguém que está envolvido numa organização que trabalha no terreno sobre aquelas questões, exemplos de situações em que os direitos humanos são violados e o que é possível fazer para as resolver. Para usar uma metáfora, a relação entre as aulas – necessariamente mais teóricas – e o colóquio abriu uma janela na sala de aula de filosofia para a cidade, o espaço onde ela pode e deve ter lugar.

Terminámos o primeiro período sem ter dado todas as aulas que estavam previstas para esta unidade, pelo que após a interrupção de Natal, arrancámos com as aulas do segundo período, dando seguimento ao resto da matéria que faltava dar.

Começámos pela distinção feita por Platão entre o bom uso e o mau uso da retórica. A partir daqui, avançámos para a distinção entre persuasão e manipulação, dando duas perspetivas, a tradicional, segundo a qual, a diferença entre persuasão e manipulação reside sobretudo na figura do orador e no desrespeito dele pelas regras da boa argumentação, e a perspetiva de Meyer¹⁶, que defende que a manipulação é resultado da

¹⁶ Cf. Anexos, p. 107.

desresponsabilização do auditório. Estas aulas foram mais curtas, expositivas e mais lineares, sendo dados todos os objetivos nos tempos que estavam previstos. Perdeu-se, relativamente às aulas do primeiro período, alguma vivacidade e diferenciação de estratégias, mas conseguimos consolidar a segurança que fomos paulatinamente adquirindo à medida que demos as aulas até ao fim do primeiro período. Se o arranque foi feito sem percalços, a ansiedade sentida no início de cada aula era muito elevada e o receio de cometer erros deixava pouco espaço à espontaneidade. Ao fim de um certo número de aulas, esses sentimentos foram diminuindo e a segurança na exposição dos conteúdos foi aumentando, bem como a facilidade em interagir com a turma. Acabámos a unidade 2 – *Argumentação e Retórica* com as teorias de verdade e, apesar do elevado grau de abstração do tema, houve um relativo à vontade na exposição, que se traduziu numa esquematização da matéria que procurou simplificar e ao mesmo tempo completar a informação contida no manual.¹⁷ Alguns exemplos foram sendo dados para cada teoria da verdade, ainda que, mesmo com um maior à vontade, nem sempre tivessem sido bem-sucedidos.

O segundo bloco de aulas a ser dado foi ao 10º E2 e incidiu sobre a unidade 3 do módulo II do programa, concernente à dimensão ética do agir. A turma do 10º E2 foi, como já referimos, a turma mais desafiante, do ponto de vista pedagógico, razão pela qual, ao iniciarmos as aulas nesta turma, sentimos uma insegurança acrescida. Os frequentes episódios de mau comportamento e de agitação durante as aulas a que já havíamos assistido, quer nas aulas da prof.^a Alice, quer nas aulas da colega estagiária, criaram um receio prévio de sermos incapazes de cativar os alunos para a matéria a ser lecionada. Deste modo, a primeira aula ao 10º E2, apesar de ter decorrido sem grandes sobressaltos, não correspondeu às potencialidades que já tínhamos demonstrado no 11º ano e, conseqüentemente, às expetativas que a professora orientadora tinha em relação à nossa prestação.

Os alunos mostraram-se bastante irrequietos e pouco envolvidos nos conteúdos da aula, em grande medida, porque também não íamos preparados com muitos materiais que pudessem captar a sua atenção. A aula foi demasiado expositiva para aquele tipo de alunos.¹⁸ Por esta razão, a partir da segunda aula, modificámos as nossas estratégias no sentido de apresentar a ética, uma área da filosofia que se presta bastante a exemplos práticos e que coloca questões que os alunos, provavelmente, já colocaram ao longo da

¹⁷ Cf. Anexos, p. 107.

¹⁸ Cf. Anexos, p. 108.

sua vida, de uma maneira mais apelativa, apresentando exemplos, casos práticos e adotando a estratégia que viríamos a adotar em quase todas as aulas do segundo período, que foi a de colocar várias questões ao fim de cada segmento de matéria exposta. Isto permitia controlar o ambiente da sala de aula, aumentar a atenção dos alunos e fazê-los perceber melhor se tinham ou não entendido o que o professor tinha dito.

Recapitulámos a matéria da primeira aula que tinha versado sobre a norma moral e a intenção ética, mostrando um vídeo sobre o anel de Gíges, o mito relatado por Sócrates na *República*, de Platão. O vídeo ajudou a contextualizar melhor a matéria e a interpelar os alunos com a questão de saber se alguém agiria eticamente se cumprisse as normas “às claras”, mas que assim que se tornasse invisível ou com superpoderes, deixaria de as cumprir. Isto serviu para ilustrar a diferença entre normas morais e intenção ética e mostrar que esta é uma condição necessária para se agir moralmente.

A segunda aula terminou com a apresentação de um caso prático que envolvia a história verídica de um bebé com anencefalia. Os alunos foram confrontados com o dilema de saber o que fazer com a vida do bebé: prolongá-la, mesmo sabendo que ela seria muito curta, ou transplantar os seus órgãos para bebés que, graças ao transplante, poderiam ter vidas saudáveis.¹⁹ Os alunos ficaram interessados na história e posicionaram-se a favor ou contra. Depois de adotadas estas estratégias, sentimos que o ambiente da aula melhorou e o nível de confiança para prosseguirmos aumentou.

Nas aulas seguintes abordámos a temática da consciência moral²⁰, dando a conhecer aos alunos o exemplo de Aristides de Sousa Mendes. Foi uma escolha que nos pareceu adequada, por se tratar de um caso em que o tema em questão foi bastante relevante. Não suspeitámos que a generalidade dos alunos, senão todos, não tinha conhecimento de Aristides de Sousa Mendes e do seu papel em salvar milhares de vidas de pessoas perseguidas pelo nazismo. Se, por um lado, lamentamos a nossa ainda incipiente capacidade de gerar exemplos de forma espontânea na aula, por outro, achamos importante ter preparado um exemplo que permitiu dar a conhecer um capítulo importante da história e articulá-lo com a matéria que estava a ser dada.

As aulas seguintes trataram da perspetiva egoísta sobre a ética, abordando-se as teorias do egoísmo psicológico e do egoísmo ético.²¹ Aqui, foi possível apresentar mais exemplos de realidades do quotidiano que qualquer um dos alunos pode já ter

¹⁹ Cf. Anexos, p. 109.

²⁰ Cf. Anexos, p. 110.

²¹ Cf. Anexos, p. 111 e 112.

experienciado: por quê cumprir uma norma moral? Provavelmente para ganhar algum benefício com isso, como, por exemplo, cumprir o dever de estudar para tirar bons resultados nos testes ou, como um aluno disse, comportar-se bem na aula para não ter uma falta disciplinar. Estes e outros exemplos ajudaram a exposição da matéria e a distinção entre as duas teorias – o egoísmo psicológico, sendo uma teoria de motivação moral, atinente à questão de saber por que agimos moralmente, responde que agimos sempre com motivos egoístas, e o egoísmo ético, que é uma teoria normativa, segundo a qual o que devemos fazer é o que satisfaz os nossos interesses. Ao serem confrontados com esta teoria, os alunos mostraram alguma admiração: como é possível a ética ser egoísta? É este tipo de perplexidade com as possibilidades abertas pela filosofia que nos agradou ver nas aulas e, mesmo que teorias como o egoísmo ético fossem apresentadas para em seguida se levantar objeções, pensamos que aí reside uma das principais funções da filosofia e do seu ensino no secundário: agitar as noções do senso comum e refundar as várias perspectivas em razões sólidas. As aulas sobre a consciência moral e as perspectivas egoístas da ética foram aulas mais interativas do que a primeira, onde fomos conseguindo ter mais segurança, não só em expor os conteúdos, mas também em interpelar os alunos e em aumentar o seu interesse nos conteúdos. No entanto, era recorrente episódios de alguma agitação, desconcentração e indisciplina. Foi sempre nesta constante tensão entre procurar manter o interesse dos alunos e a natural disposição de alguns elementos da turma para destabilizar o ambiente da aula que prosseguimos para a subunidade do confronto das perspectivas éticas de Kant e de Stuart Mill.

A ética de Kant começou com a distinção central entre ações conformes ao dever e ações feitas por dever. Mais uma vez, houve aqui uma primeira tentativa que não correu muito bem, pois estávamos inicialmente mais preocupados com a distinção dos conceitos do que com a aproximação a eles a partir de exemplos. A professora Alice chamou-nos a atenção para a inversão da ordem que estávamos a seguir. Em vez de começarmos com o nível mais abstrato e depois aplicar os conceitos gerais a exemplos particulares, deveríamos partir de casos particulares e, de preferência, próximos da realidade e do quotidiano dos alunos para chegar aos conceitos gerais e abstratos. Assim fizemos e julgámos que foi uma importante chamada de atenção e que ajudou ao desenrolar das aulas subsequentes.

Recapitulámos a distinção kantiana a partir do exemplo de um vendedor não vender bebidas alcoólicas a adolescentes.²² Será que ele cumpre o dever por receio de não ser multado pela polícia ou não vende álcool a menores de idade, porque pensa que isso é o correto? Este exemplo ajudou a que os alunos compreendessem relativamente bem a distinção que pretendíamos. Sempre que possível servimo-nos de exemplos similares para introduzir em seguida algum conceito e dessa forma conseguimos aulas mais dinâmicas e fluidas, do ponto de vista da apreensão dos conceitos por parte dos alunos.

Voltámos a usar exemplos para distinguir os imperativos hipotéticos dos imperativos categóricos e complementámos a apresentação deste capítulo da subunidade pedindo aos alunos para identificarem a partir de vários exemplos se se tratava de um imperativo hipotético ou de um imperativo categórico. Quando tratámos da lei moral da razão e das duas formulações do imperativo categórico da lei moral, seguimos a mesma estratégia de partir de exemplos. Para apresentar a primeira formulação, mostrámos o seguinte exemplo²³: há uma pessoa cuja mãe está muito doente e a sua vida só pode ser salva com um tratamento muito caro. Essa pessoa tem uma amiga bastante rica que lhe poderia pagar o tratamento da mãe, mas se a pessoa pedir dinheiro emprestado à amiga, sabe que não lhe poderá pagar. A questão é saber se a pessoa deve pedir o dinheiro emprestado, mesmo sabendo que não vai poder pagar. Este exemplo é uma adaptação do exemplo dado pelo próprio Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Ao dar um exemplo semelhante ao de Kant, mas com traços com os quais os alunos conseguem fazer facilmente a relação com realidades com os quais já estão mais familiarizados, mesmo que, esperamos (!), não na primeira pessoa, pudemos mais facilmente expor o primeiro requisito da lei moral para uma máxima moral, a universalizabilidade. Passámos para a segunda formulação do imperativo categórico com outro exemplo e concluímos esta parte da ética kantiana com um exercício de Verdadeiro/Falso.

Demos nas aulas seguintes a ética de Stuart Mill, não alternado muito as estratégias que já tinham sido usadas e que tinham tido alguns resultados nas aulas da ética de Kant. Apresentámos casos práticos para ilustrar os princípios da ética utilitarista, aproveitando alguns dos exemplos que já tinham sido dados nas aulas anteriores, por forma a estabelecer uma contraposição entre as duas éticas. Assim, voltámos ao caso da pessoa cuja mãe está gravemente doente e precisa de um tratamento bastante raro e caro,

²² Cf. Anexos, pp. 113 e 114.

²³ Cf. Anexos, pp. 115 e 116.

que só uma amiga dessa pessoa poderia pagar²⁴. Na versão utilitarista, ao contrário da ética kantiana, a pessoa pode mentir à pessoa que tem o dinheiro para pagar o tratamento, mesmo sabendo que não tem dinheiro suficiente para lhe devolvê-lo posteriormente. No entanto, introduzimos uma complicação ao caso, ilustrando um exemplo em que a mãe da pessoa não é a única a requerer o tal tratamento: há mais cinco pacientes e só há cinco doses do medicamento que os pode salvar. Enquanto que a mãe da pessoa precisaria de tomar as 5 doses para se salvar, cada um dos 5 pacientes precisaria apenas de uma dose. A questão, portanto, é saber se é preferível salvar uma vida em detrimento de outras cinco ou sacrificar uma para salvar um número maior. Este tipo de exemplos continuou a ser essencial para explicar as teorias éticas e persuadir os alunos de que elas poderiam ser interessantes e úteis para pensar sobre problemas com os quais nos podemos confrontar.

Para explicar a teoria hedonista e o cálculo de maximização da felicidade que determina, para a ética utilitarista, qual a melhor ação recorremos a um exemplo mais familiar aos alunos: suponhamos que um grupo de amigos planeia onde quer passar o fim de semana. Há várias hipóteses, mas nem todos estão de acordo. Usámos um quadro com os nomes de cada amigo e as várias opções e assinalámos as respetivas preferências com *emoticons* – uma cara sorridente para indicar prazer ou felicidade e uma cara triste para indicar ausência de prazer e de interesse naquela opção. A cada tipo de cara atribuímos um valor – a cara sorridente valia 1 e a cara triste valia -1. Em seguida, pedimos aos alunos para fazerem os cálculos e determinarem qual a opção que, naquelas circunstâncias, os amigos deveriam escolher.²⁵ Com isto, não quisemos apenas mostrar mais um exemplo, mas também convocar os alunos a adotar o modo de raciocínio da teoria que estavam a estudar, aplicando o modo de avaliar as várias opções e calcular o índice de felicidade gerado por cada uma delas. Os alunos mostraram interesse nesta forma de expor a matéria. Para tal, contribuiu, a nosso ver, o facto de termos usado dispositivos comunicacionais próximos dos que eles usam – os *emoticons* – e de os ter convocado a participar numa pequena atividade da aula que simultaneamente lhe estava a transmitir conteúdos, ao mesmo tempo que os estavam a aplicar.

Deste modo, terminámos a primeira intervenção letiva na turma do 10º E2 com uma sensação de uma evolução positiva significativa, pois conseguimos passar de um registo muito formal e preso a esquemas conceptuais demasiado abstratos para formas de aprendizagem mais baseadas em casos concretos, exemplos e até em aulas em que os

²⁴ Cf. Anexos, p. 118.

²⁵ Cf. Anexos, p. 117.

alunos participavam no próprio processo de transmissão de conhecimentos. O balanço foi, por isso, para nós, bastante positivo, ainda que tivéssemos noção de muitas limitações que ainda necessitariam de ser quebradas.

Durante quase todo o segundo período demos aulas simultaneamente ao 10º e ao 11º naquela que foi, sem dúvida, a fase mais extenuante do estágio, pois dávamos cerca de 6 horas letivas por semana. A experiência foi, no entanto, compensadora, já que testou positivamente as nossas capacidades de coordenação ao nível da leção de anos e matérias diferentes, bem como a nossa capacidade de resistência.

A parte da matéria que lecionámos ao 11º C2 foi a subunidade da descrição da atividade cognoscitiva pertencente ao módulo IV do Programa – *O Conhecimento e a Racionalidade Científico-tecnológica*, mais especificamente o ponto 2 daquela subunidade, a análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento. As aulas trataram do contraste entre o racionalismo de Descartes e o empirismo de David Hume.

Por sugestão da Profª Alice, começámos com a problemática do ceticismo, que serviu como ponto de partida para contextualizar Descartes, bem como de eixo unificador das duas teorias, dado que ambas são tentativas de responder aos desafios que o ceticismo coloca. Foi justamente para incorporar as teses cétricas que iniciámos a exposição com o problema que dá origem ao ceticismo, o Problema dos Fundamentos do Conhecimento. Quisemos apresentar esse problema a partir da leitura de um texto de Bertrand Russell, retirado d’*Os Problemas da Filosofia*.²⁶

Depois de uma breve contextualização histórica, que explicou o ressurgimento do ceticismo nos séculos XVI e XVII, bem como das suas origens históricas na Grécia Antiga, expusemos formalmente o principal argumento cético. Esta foi uma estratégia que utilizámos bastante nestas aulas: uma vez que já tínhamos tido contacto com a turma e que nos apercebemos da sua apetência para formas de raciocínio mais abstrato, julgámos que seria oportuno proporcionar aos alunos o contacto com formas mais elaboradas do raciocínio filosófico, mostrando as relações entre os conceitos e as inferências que estão na base das teses centrais dos filósofos abordados nas aulas. Estas foram, assim, filosoficamente, mais densas, mas sem que por isso se tornassem desinteressantes ou fastidiosas: percebemos que não podíamos abusar do formalismo na exposição dos conteúdos e que estes deveriam ser sempre acompanhados de imagens ou outro tipo de dispositivos mais apelativos que mantivessem sempre elevada a atenção dos alunos. A

²⁶ Cf. Anexos, p. 119.

conjugação da quantidade apropriada de formalismo na argumentação com os instrumentos que evitam o seu excesso são, a nosso ver, um dos segredos para tornar as aulas de filosofia interessantes, relevantes e exigentes do ponto de vista cognitivo e não uma mera narrativa que, pior que ser desprovida de utilidade prática, é desprovida de crítica e de problematização que obrigue os alunos a pensar.

Depois de apresentado o ceticismo, introduzimos Descartes como reação às teses céticas. Quisemos, no entanto, fazer o contraste entre as duas filosofias pelo elemento que há de comum entre elas: a dúvida. Por um lado, a dúvida dos cétricos é um ponto de chegada, do qual não se pode sair; por outro lado, a dúvida em Descartes tem como propósito chegar a uma verdade da qual não se possa duvidar. A dúvida é, portanto, metódica em Descartes.²⁷

Apresentámos a filosofia de Descartes como um projeto para responder ao ceticismo: o objetivo do projeto é chegar a uma certeza e o método para o alcançar é a dúvida metódica. Adotámos uma abordagem próxima da que os alunos provavelmente já conheciam das disciplinas científicas, como a biologia ou a físico-química: problema, hipótese, método. Ainda que não tenhamos tornado isto explícito, foi esta sequência que nos orientou: pensámos que esta estratégia resultaria, porque a filosofia do conhecimento de Descartes é bastante linear e relativamente fácil de sistematizar e também porque estávamos a dar aulas a uma turma de ciências.

Ao entrarmos na dúvida metódica, depois de a turma a ter distinguido da dúvida cética e de termos apresentado as suas principais características, apresentámos um por um os principais argumentos que a constituem: o argumento da ilusão dos sentidos, o argumento do sonho e o argumento do génio maligno. Seguimos a ordem dos argumentos de Descartes por nos parecer a mais apropriada, quer do ponto de vista lógico, quer do ponto de vista pedagógico: há uma certa carga dramática associada ao desfazer das crenças aparentemente mais sólidas à medida que a dúvida metódica avança. Deste modo, usámos sempre que possível o filósofo a nosso favor.

A estratégia usada nestas aulas foi a exposição das ideias, conceitos ou argumentos centrais seguida da apresentação formalizada do argumento de modo a simplificar a informação e, ao mesmo tempo, ser mais fácil de estabelecer relações entre as várias correntes da cadeia de raciocínio. Em alguns casos, esta exposição foi complementada com os textos do autor. Em certos casos, os próprios argumentos que

²⁷ Cf. Anexos, p 120.

estávamos a expor possibilitavam outros meios de tornar a aula mais apelativa e de fazer interagir os alunos diretamente com as ideias que estavam a ser expostas. Tal foi o que se passou quando apresentámos o argumento da ilusão dos sentidos. Apesar de ser expetável que muitos alunos já tivessem percecionado ilusões sensoriais, como ilusões óticas, tanto mais que eram alunos de ciências e nas ciências estuda-se muito esse tipo de fenómenos, quisemos pô-los em contacto direto com essas realidades para que as ideias filosóficas, sempre aparentemente distanciadas da realidade, ganhassem uma dimensão tangível até aos próprios sentidos, num esforço de integrar os problemas dos filósofos em aspetos da nossa experiência do senso comum. Num dos slides, pusemos como uma imagem de fundo vários círculos que criavam a impressão de estarem a girar, noutra slide pusemos a famosa ilusão ótica de Müller-Lyer e ainda um quadro de uma paisagem que parecia conter um rosto.²⁸ Os alunos gostaram muito de ver estes exemplos e alguns estavam muito animados a ter discussões entre eles sobre quem conseguia ver a ilusão e a comparar as perspetivas uns dos outros.

Prosseguimos para o argumento do sonho onde apenas apelámos à sensação que muitos já sentiram de certos sonhos parecerem realidade e de não conseguirmos a certos momentos distinguir bem se estamos acordados ou a sonhar.

No culminar da dúvida está o cogito, mas antes de prosseguir por aí, decidimos recapitular toda a dúvida metódica, mas não fazendo meramente a exposição do que já havia sido dito, pois isso seria fastidioso para os alunos. Decidimos passar um vídeo do filósofo inglês Nigel Warburton sobre o processo da dúvida metódica até se atingir o cogito. Pensamos que o efeito de passar a mesma informação através de outro meio teve a vantagem de não só consolidar as aprendizagens que se esperava terem sido adquiridas, como também de retomar o que não ficou bem entendido na primeira exposição, em virtude de ser um meio diferente e de abrir uma nova possibilidade de transmissão de informação que antes não fora bem-sucedida. Antes de o vídeo chegar à parte do cogito, fizemos uma pausa, pois não queríamos introduzir nova informação sem estar em contacto direto com a turma. Esta foi interrogado sobre qual seria a solução que Descartes daria ao problema do ceticismo que, no fundo, foi todo ele reconstruído na dúvida metódica. Foi num clima de algum suspense, de modo a prender a atenção dos alunos, que revelámos o cogito e o modo como Descartes o extrai a partir do próprio processo de

²⁸ Cf. Anexos, p. 121.

pôr em dúvida tudo, incluindo verdades da matemática: ao duvidar de algo, está a pensar e para pensar não pode deixar de existir: *penso, logo existo*.²⁹

Não pudemos deixar de reparar, pela sua expressão, na perplexidade de alguns alunos, devido à simplicidade e aparente invencibilidade do raciocínio de Descartes. Já na aula seguinte, ao retomarmos o processo de obtenção de certeza através do cogito, uma aluna levantou uma dúvida interessante: se Descartes afirma que pensa, logo existe, pois, para existir, tem de pensar, isso significa que tem de estar sempre a pensar para poder existir? Achámos a dúvida muito pertinente e deu-nos oportunidade de desfazer uma confusão que é fácil a maioria das pessoas cometerem: do facto de ser verdade que: se pensa, existe, não se segue que: se não pensa, não existe. Além disso, o pensamento é, para Descartes, um processo muito mais lato do que a simples operação de pôr tudo em dúvida. Ao longo das aulas, algumas dúvidas eram colocadas pelos alunos e em todas as ocasiões, ou voltávamos atrás e recapitulávamos o que havia sido dito ou tentávamos, como naquele caso, desfazer algum tipo de confusão mental.

Prosseguimos com as aulas de Descartes, abordando a natureza do cogito, o dualismo mente/corpo, o critério de verdade e os argumentos a favor da existência de Deus³⁰, a partir dos quais tudo o que havia sido posto em causa pela dúvida metódica vai sendo sucessivamente reconstruído mas pela ordem inversa: são restabelecidas primeiro as verdades da matemática e só depois as verdades dos sentidos³¹. Mais uma vez, tratou-se de aproveitar tanto quanto possível o filósofo a nosso favor: esta simetria foi realçada para facilitar a aprendizagem e integrar todo o sistema cartesiano.

As últimas aulas sobre Descartes trataram de algumas objeções ao seu sistema³², que culminaram com a objeção à primeira intuição do cogito, que já Hume havia feito no Tratado da Natureza Humana. Isto serviu de motivo para fazer a ligação entre Descartes e Hume, o segundo filósofo das perspetivas em confronto.

As estratégias no modo de exposição das ideias de David Hume não diferiram muito das de Descartes. Continuando com as estratégias que tinham resultado, continuámos a fazer uma exposição das ideias e dos argumentos, sistematizando e formalizando, mas deixando sempre as aulas serem pautadas por interpelações dos

²⁹ Cf. Anexos, p. 122.

³⁰ Cf. Anexos, p. 123 e 124.

³¹ Cf. Anexos, p. 124.

³² Cf. Anexos, Ibidem.

alunos, que eram frequentes, e provocando esses momentos de maior interação com várias perguntas, incidindo diretamente sobre os conteúdos expostos.

Apesar de nunca abandonarmos o esforço de sistematização para facilitar a integração e assimilação dos conteúdos, notámos mais dificuldade em fazê-lo para David Hume do que para Descartes, porque o sistema deste filósofo prestava-se mais a isso. Contudo, tentámos jogar com outro fator a nosso favor, que foi a linguagem mais objetiva e mais familiar às ciências empíricas. As aulas esmiuçaram alguns conceitos básicos da ciência: a causalidade e as leis da natureza. Servimo-nos dos exemplos dados pelo próprio Hume, uma vez que são bastante simples e fáceis de entender: o relâmpago e o trovão, e a relação de causalidade que se estabelece entre eles, a possibilidade de o sol não nascer no dia seguinte, por não se tratar de uma contradição pensar que isso acontece.³³

Tal como em Descartes, as aulas de David Hume concluíram com algumas objeções às suas teorias: oferecemos contraexemplos à definição de causalidade de Hume a partir das objeções de Thomas Reid. Um desses contraexemplos era o Big Bang, um evento singular no universo e que, no entanto, é a causa de tudo quanto existe. Assim, mostra-se que há causa sem regularidade.³⁴ Este exemplo penetrou muito bem nas mentes dos alunos, dado que, no teste que viriam a fazer sobre esta matéria, a propósito de uma pergunta sobre que objeções se poderiam colocar às teorias da causalidade de David Hume, a quase totalidade dos alunos respondeu com este exemplo.

Este facto verificou-se para outro tipo de perguntas e deixou-nos com um duplo sentimento de regozijo e de frustração. De regozijo, porque os alunos tomaram as nossas aulas como referência da matéria e compreenderam que eram mais completas do que o próprio manual, que apenas continha textos dos dois filósofos acompanhados de breves comentários explicativos. Havia pouca problematização, sistematização e integração dos conteúdos. Tentámos fazer isso nas aulas e os alunos reconheceram-no. Esse reconhecimento foi gratificante. A parte que nos deixou menos satisfeitos e a pensar no que ainda poderia ter sido feito diz respeito à maneira quase copista como alguns alunos davam as suas respostas nos testes. Em alguns casos, as respostas quase que reproduziam o que tinha sido dito nas aulas e, mesmo que tenha havido um esforço de debate crítico, percebemos que a filosofia, pelo menos, nos moldes em que é avaliada, tem muito pouco espaço para cumprir aqueles dois desideratos, cuja ausência acarreta, em nosso entender,

³³ Cf. Anexos, pp. 125-130.

³⁴ Cf. Anexos, p. 131.

a perda de identidade da filosofia e a condena a uma mera formalidade que pode, pouco a pouco, levar à sua extinção.

No entanto, não foi num espírito tão pessimista que terminámos as aulas do 11º ano, pelo que não poderíamos deixar de concluir este comentário a elas com uma nota mais positiva: estas aulas foram as que nos deram mais prazer, sentimos que os alunos estavam atentos e interessados na matéria. Pudemos tornar as aulas mais elaboradas e mais complexas, porque sabíamos que a postura comportamental dos alunos e as suas potencialidades cognitivas o permitiam. Sentimos que muito mais poderia ter sido feito, não só no aprofundamento das estratégias que levámos a cabo, como também, e sobretudo, ao nível da espontaneidade e vivacidade no modo como as empregávamos nas aulas, por forma a torná-las numa maximização de rigor concetual e de interesse intelectual, uma junção que, para nós, torna a filosofia numa área verdadeiramente apaixonante.

O último bloco de aulas que lecionámos foi ao 10º E2 e versou sobre a subunidade 3.2. *A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética*. Tínhamos previsto dar 6 aulas, mas acabámos por dar muito mais, porque esta turma não permitia que as aulas fluíssem de forma contínua, sendo frequentemente necessário interromper o curso da matéria que estava a ser exposta para chamar a atenção de alguns alunos que não mostravam qualquer interesse na aula e que perturbavam quem queria aprender e nós, que queríamos ensinar. Além disso, como as ideias e os conceitos da estética necessitam de ser ilustrados com vários exemplos, boa parte das aulas foi ocupada com imagens e vídeos. Tudo isto fez distender o tempo dedicado a esta subunidade, muito para além do que estava previsto, pois demorámos cerca de um mês para a finalizar.

Começámos por apresentar aos alunos a nova disciplina que eles iriam aprender – a Estética. Partimos da origem etimológica do termo e a partir do significado etimológico, fizemos a relação com a natureza da disciplina que foi fundada só no século XVII por Baumgarten. Em seguida, fizemos a distinção entre a estética e a filosofia da arte, duas áreas que se intersectam, mas que são distintas, em razão do tipo de problemas e do âmbito de objetos de que tratam. Notámos que os alunos estavam à partida mais recetivos a problemas mais relacionados com a filosofia da arte do que com a estética propriamente dita, pelo que quisemos aprofundar a distinção mostrando que a sensibilidade estética

pode ser uma das principais motivações e razões de ser da arte, mas que não é a única. A arte pode ter muitas outras finalidades.³⁵

Inicialmente, estávamos num registo mais abstrato, novamente cometendo o erro de não começar com exemplos e só depois partir para o nível conceptual, mas nas aulas seguintes corrigimo-lo, invertendo a ordem: mostrando diretamente aos alunos os exemplos que ilustravam alguma ideia que queríamos transmitir, pudemos tornar as aulas mais interessante para os alunos e facilitar o nosso trabalho. Apresentámos várias imagens de formas artísticas que têm diferentes propósitos e algumas imagens de obras de arte com diversas intenções artísticas.³⁶ Em alguns casos, pedíamos aos próprios alunos para dizerem o que, em seu entender, um certo quadro exprimia. Nestes momentos, muitos tinham interesse em participar, ainda que fossem um pouco inconsequentes nos palpites que davam. Outros tantos aproveitavam o momento para intervir, parecendo estar interessados na aula, mas denotando, de facto, uma maior vontade em perturbar o seu normal funcionamento.

A propósito da atitude estética e dos traços que a distinguem de outros tipos de atitudes que temos para com os objetos, passámos excertos de dois documentários, um sobre a importância da beleza, especialmente na arte, e outro sobre a relação entre a percepção que temos da beleza quanto a certos objetos e as propriedades que estes possuem, como certas formas e padrões que a ciência e a matemática tentam descobrir. Os documentários foram experiências que ajudaram a complementar a informação da aula e também a fomentar mais interesse pelos conteúdos que tinham sido expostos, por se tratarem de meios mais dinâmicos de aprendizagem do que uma simples aula expositiva. O balanço de passar estes documentários em aula, apesar de positivo, não se revelou extremamente profícuo, porque, apesar de os alunos estarem de modo geral em silêncio enquanto os documentários estavam a passar, revelaram ter apreendido pouca coisa do que estavam a ver, porque não eram muito responsivos às questões que lhes colocávamos a seguir.

Sentimos necessidade de oferecer aos alunos uma experiência direta com algumas formas artísticas que de algum modo denotassem as propriedades estéticas a que tínhamos feito alusão para que houvesse uma relação entre os conteúdos expostos nas aulas e as realidades que alguns, mas certamente não todos, já conheciam. Passámos, assim, vários vídeos com as mais variadas expressões artísticas, desde a dança à pintura, passando pela

³⁵ Cf. Anexos, pp. 132 e 133.

³⁶ Cf. Anexos, p. 134.

arte urbana e a música.³⁷ Os alunos mostraram-se mais recetivos às formas de arte ou de expressão artística mais familiares ou mais admiradas no contexto das suas idades e do seu meio social. Os exemplos de ‘Bike Parcour’ e a arte urbana de Vihls foram os que cativaram mais os alunos. Estes também ficaram muito interessados num vídeo sobre uma técnica de pintura em água, o *ebru*, pela sua originalidade. Notámos, assim, que as formas de expressão artística que exibissem mais engenho ou originalidade do ponto de vista de criar um resultado inesperado ou de fazer uso de qualquer técnica corporal ou artística que os alunos admiravam e desejavam possuir cativava mais a sua atenção do que aquelas formas de expressão artística cuja técnica ou precisão extrema, apesar de as tornar grandes obras de arte, estavam mais afastadas dos interesses dos alunos. Estávamos cientes de que nem todas as formas de expressão artística teriam o mesmo nível de popularidade e de aceitação entre os alunos, mas era nossa intenção diversificar ao máximo o leque de experiências com as diversas formas de arte, por forma a não sujeitar esse tipo de experiências às que eles já conheciam. No entanto, registámos a importância de ser pelo mais próximo e pelos mais apelativo aos interesses dos alunos que se deve começar.

Já tínhamos excedido o número previsto de aulas por dar, quando prosseguimos para a parte filosoficamente mais substancial da subunidade, que tratou das teorias subjetivistas e objetivistas acerca dos juízos estéticos. Com o tempo limitado que tínhamos e havendo mais uma subunidade por lecionar até ao fim do ano letivo, tivemos de recorrer a um tipo de aulas mais expositivo, mas em moldes esquemáticos. Apresentámos as principais doutrinas dos filósofos mais representativos desta temática em forma de esquemas que apresentavam as noções centrais das teorias dos juízos estéticos de Hume, Kant, Beardsley e Platão.³⁸

Apesar de tentarmos sintetizar a informação e torná-la o mais acessível para os alunos, não conseguimos, com o curto prazo de tempo que já nos estava reservado, fazer muito mais das aulas do que apresentações esquemáticas das ideias e conceitos que tínhamos para dar. Apesar de não aprofundarmos muito cada um deles, notámos que facilmente as aulas se tornavam difíceis de seguir pelos alunos, o que provocava uma rápida perda de atenção e um aumento de episódios de indisciplina, o que provocava, por sua vez, um crescente número de interrupções que nos forçavam a dar a matéria que ainda restava de modo cada vez mais condensado. Chegámos às duas últimas aulas, dando três filósofos diferentes. Compreendemos que esta não é a forma apropriada de dar filosofia

³⁷ Cf. Anexos, p. 135.

³⁸ Cf. Anexos, pp. 136 e 137.

e que não conseguimos inovar muito as estratégias que podiam melhorar o empenho da turma na disciplina da nossa primeira intervenção para a segunda, mas dado o cansaço dos alunos, na reta final do ano, e do nosso próprio cansaço, com a aproximação do término do estágio, tivemos dificuldade em recriar uma forma de dar aulas que, dada a matéria que estava a ser lecionada, conseguisse arrastar o interesse dos alunos de forma a torná-la mais interessante de ensinar e de aprender.

Concluimos as aulas do 10º ano, apesar de tudo, sem grandes agitações ou falhas graves, tanto da parte dos alunos, como da nossa. Houve apenas uma oportunidade perdida para gerar uma maior ligação com os alunos e cativar a sua atenção para a matéria, que pretendíamos ter dado de outra forma. Pontualmente, alguns alunos colocavam alguma pergunta ou tentavam responder a alguma questão que lhes era colocada, mas tivemos dificuldade em gerar muita interação com a turma, devido à pressão do tempo e à maior indisciplina e desinteresse dos alunos. Da nossa parte, também sentimos que fez muita diferença ter abandonado a estratégia que previamente já tínhamos usado com a mesma turma – a de projetar questões sobre a matéria que tinha sido dada, por forma a gerar a interação necessária para manter os alunos ligados com os conteúdos lecionados e dar oportunidade de revermos a nossa própria forma de transmitir a informação, procurando alternativas mais satisfatórias para esse fim.

De um modo geral, a experiência letiva foi uma prova que pensamos ter superado de modo bastante satisfatório, mas sem, no entanto, deixar de ser notório algumas falhas, nomeadamente, ao nível da espontaneidade na interação com os alunos. Apesar disso, pensamos que a nossa prestação também teve melhorias e aspetos positivos. Melhorámos ao nível da apresentação dos materiais, tornando-os mais atrativos e tendo mais cuidado com a forma como os alunos podiam a partir deles guiarem-se e aproveitá-los inclusivamente como um material de estudo. Melhorámos ao nível da exposição e da interação com as turmas, ainda que tivéssemos encontrado sempre algumas dificuldades em gerir situações de perturbação do funcionamento da aula. Contudo, mesmo aqui nunca nos deixámos afetar pela indisciplina dos alunos e quase nunca perdemos a linha de raciocínio que queríamos seguir, não nos deixando atrapalhar pelas vicissitudes que são previsíveis de acontecer numa sala de aula. Tirámos desta experiência letiva uma maior capacidade de enfrentar situações de adversidade e stresse e também conseguimos perceber que temos ainda pela frente muitos desafios para superar, mas que, mais do que desmotivar a nossa caminhada, dão-nos um pretexto extra para a continuar.

Capítulo II

O pensamento crítico no ensino da filosofia: perspectivas sobre o seu alcance e a sua ensinabilidade

Introdução

Uma das principais razões de ser, senão mesmo a mais importante razão de ser, da filosofia, em geral, e no ensino secundário em particular, é o facto de ela promover o pensamento crítico. São várias as referências no programa de filosofia no secundário ao pensamento crítico e à importância que essa relação tem para outros impactos positivos que justificam a manutenção da disciplina naquele nível de ensino. Por vezes, essas referências são feitas explicitamente, usando o próprio termo “crítico” como atributo de algo que o adquiriu em virtude da filosofia. Assim, pressupõe-se que esta contribui para uma forma de cidadania e numa participação social mais positiva, uma vez que capacita os estudantes de um juízo crítico e participativo na vida comunitária.³⁹

A justificação para a filosofia fazer parte do tronco comum dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário é o facto de ela ter como função assegurar uma dimensão ético-crítica, que é indispensável num mundo em que o desenvolvimento científico-tecnológico tem um impacto cada vez mais importante no quotidiano, bem como uma capacidade de cada pessoa refletir melhor sobre a sua identidade e o modo como ela se relaciona com os outros.⁴⁰ Espera-se que a filosofia permita a participação na vida social de forma crítica, contrariando uma aculturação circunstancial e contingente aos preconceitos e visões do mundo assimiladas num dado momento do processo histórico de uma sociedade. É ainda dito que a filosofia não pode passar por um mero exercício formal, mas tem de ter um papel transformador da sociedade.⁴¹

Apesar de não definir o conceito de pensamento crítico, o programa associa-o à capacidade de pensar a vida nas suas múltiplas interpretações e de assumir um posicionamento face a elas.⁴²

³⁹ *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos*, p. 4.

⁴⁰ IDEM, p.5.

⁴¹ IDEM, Ibidem.

⁴² IDEM, Ibidem.

Outras vezes, a referência ao pensamento crítico é indireta, porque se caracteriza a filosofia ou se associa a ela certas atividades ou capacidades que estão ligadas ao pensamento crítico. Assim, diz-se que a filosofia promove o exercício pessoal da razão, o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica.⁴³

O programa não argumenta estas teses, toma-as como verdadeiras a partir da referência a outros documentos que fazem igualmente o mesmo tipo de afirmações, nomeadamente, o relatório Delors.

O programa, apesar de apresentar uma noção de pensamento crítico, não dá uma definição do conceito, sendo que, na literatura sobre o tema, encontramos várias perspetivas que não são coincidentes. Importa, por isso, saber do que é que se está a falar, quando se usa esse conceito e em que medida a qual dessas perspetivas o programa está a fazer alusão. Em seguida, há que determinar se é possível o ensino da filosofia cumprir com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico.

A perspetiva sobre o pensamento crítico que tem dominado é a de uma análise lógica da informação, comportando esta um conjunto de competências de cariz lógico, tanto dedutivo como indutivo. No entanto, há outras perspetivas que realçam outros aspetos da cognição, envolvendo também competências e até disposições que saem fora do âmbito mais estrito da lógica. O que importa saber é se o pensamento crítico pode ser ensinado como um conjunto de competências e/ou disposições que possam ser aplicados a outras áreas do pensamento e até da vida que não a filosofia. A posição do programa não deixa dúvidas acerca desta questão: o pensamento crítico é transversal. O contributo que a filosofia dá para o pensamento crítico é aplicável a outras áreas, daí o seu impacto na formação de cidadão participativos de forma crítica na vida da comunidade, reforçando a democracia e a pluralidade de opiniões.

Outra questão que poderia ser debatida, mas que vamos apenas aflorar é a de saber qual a relação que a filosofia tem com a aquisição do pensamento crítico. O programa não afirma explicitamente que a filosofia melhora o pensamento crítico. Alguns estudos vão no sentido de estabelecer uma correlação positiva entre a filosofia e o pensamento crítico, havendo também outros que vão em sentido contrário. No entanto, várias meta-análises concluem que os estudos que indicam uma correlação positiva estão mal feitos.

⁴³ *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos*, p. 8.

Outra crítica que é feita é que os parâmetros de avaliação do pensamento crítico não são adequados.⁴⁴

Todavia, uma maneira de se contornar a questão é perguntar se é de todo praticável o ensino do pensamento crítico, porque, caso não seja possível ensinar o pensamento crítico, tomando uma determinada concepção sobre o mesmo, de nada vale esperar que a filosofia cumpra com esse objetivo. Por esta razão, encetaremos aqui uma pequena reflexão sobre este problema que irá gravitar em torno da questão de saber em que consiste o pensamento crítico e se ele é de todo ensinável. Mais especificamente, podemos organizar o nosso estudo em torno das seguintes questões⁴⁵:

- i.* O que é o pensamento crítico? Há várias perspectivas sobre o pensamento crítico, importando saber com qual delas se conforma o programa. Há que reconstruir a partir do programa a noção de pensamento crítico nele presente e ver os pontos em comum com as principais perspectivas sobre o pensamento crítico.
- ii.* Qual a extensão do pensamento crítico? Trata-se especificamente de saber se o pensamento crítico é transversal a várias áreas ou se é específico a uma só. Na primeira alternativa, existe independentemente de um determinado contexto disciplinar, podendo as mesmas componentes que formam o pensamento crítico serem aplicadas a diferentes áreas. Para a segunda alternativa a este segundo problema, o pensamento crítico é específico a uma disciplina, querendo isto dizer que é relativo ao contexto de uma determinada área do saber.
- iii.* É possível ensinar o pensamento crítico? Há quem considere que, apesar de o pensamento crítico ser uma parte essencial do apetrecho mental de qualquer estudante, que as aptidões do pensamento não podem ser separadas do resto do currículo, nem que, mesmo entendendo o pensamento crítico como um conjunto de disposições, se pode ensiná-las ou que sérias dúvidas se levantam quanto a essa possibilidade.

Como é que a noção de pensamento crítico presente no programa de filosofia se enquadra nestes problemas? Para responder ao primeiro, será importante avançar com algumas das perspectivas que têm dominado a temática da análise do conceito de

⁴⁴ Um estudo desta natureza é feito por Álvarez Ortiz na sua tese de mestrado (ORTIZ, Cláudia Álvarez, *DOES PHILOSOPHY IMPROVE CRITICAL THINKING SKILLS?*, 2007, Department of Philosophy-Faculty of Arts – The University of Melbourne). Neste estudo, é defendido que não há qualquer evidência estatística de que a filosofia contribua para uma melhoria significativa do pensamento crítico.

⁴⁵ Cf. MASON, Mark (Ed.), *Critical Thinking and Learning*, Oxford, Blackwell, 2008, pp. 11 e ss.

pensamento crítico e depois ver, a partir das competências e objetivos gerais do programa, qual dessas perspectivas se aproxima mais da do programa.

Em relação ao segundo problema, o facto de o programa associar o pensamento crítico a áreas tão diferentes como a ética, a política, a cidadania, a ciência e a tecnologia, faz crer que a visão de pensamento crítico, seja como for definida a partir da resposta ao primeiro problema, é sempre transversal.

Quanto ao terceiro problema, o programa também não deixa dúvidas quanto à possibilidade de ensinar o pensamento crítico, dado que um dos objetivos do ensino da filosofia é o pensamento crítico. Claro que saber se é possível ensinar o pensamento crítico dependerá muito de saber como é que ele é definido e qual a sua extensão. Do facto de se responder negativamente ao terceiro problema, a partir da maneira como a noção de pensamento crítico contida no programa enfrenta os dois problemas anteriores, não significa que uma conceção mais restrita de pensamento crítico não permita responder positivamente a este problema.

Antes de responder a cada um destes problemas é, no entanto, conveniente fazer um levantamento de alguns dos principais argumentos que podem ser aduzidos a favor da pressuposição de que a filosofia promove o pensamento crítico⁴⁶.

1. O argumento convencional: é quase consensual entre filósofos que a filosofia, por ser uma atividade que consiste em refletir sobre razões e argumentar a favor ou contra determinadas posições, melhora o pensamento crítico.
2. O argumento casuístico: há vários casos de estudantes que melhoraram aspetos do pensamento ligados ao pensamento crítico ou que se saem melhor na comparação desse parâmetro com estudantes de outras áreas, em virtude de terem estudado filosofia.
3. O argumento a priori: neste argumento, ao contrário dos anteriores, não se usa nenhuma dado empírico para sustentar afirmações do género: “a filosofia contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico”, pois elas são verdadeiras em virtude dos próprios conceitos: o conceito de filosofia inclui o de pensamento crítico ou é idêntico a ele.
4. O argumento de que a filosofia envolve o pensamento crítico: a filosofia pode não ser idêntica ao pensamento crítico, mas a prática da mesma, ao exercitar o raciocínio e a argumentação, proporciona uma melhoria no pensamento crítico.

⁴⁶ Estes argumentos seguem a ordem e classificação de Álvarez Oriz (Cf. ORTIZ, *Op. Cit.* pp. 21-26).

Estes são os argumentos que sustentam que a filosofia e o pensamento crítico têm algum tipo de relação muito forte, ainda que nem todos concluam que a filosofia e o pensamento crítico sejam a mesma coisa. Mais uma vez, é importante saber bem o que se entende por pensamento crítico para determinar se estes argumentos são aceitáveis e se a filosofia pode desempenhar um papel importante na promoção do pensamento crítico.

Decidimos trabalhar este tema, não só por uma questão teórica importante, mas também porque, na nossa prática letiva, um dos maiores desafios com que nos confrontámos foi precisamente enriquecer as aulas de filosofia com um espírito crítico e não reduzi-las a uma mera repetição de ideias de filósofos mortos. Daquilo que nos apercebemos, constatámos que os alunos tendem muitas vezes a preferir a informação que está pronta a ser consumida, confundindo isso com a garantia de tirarem bons resultados nos testes. O modelo de aulas e de avaliação atuais não favorecem certamente o ensino crítico da filosofia, nem de outra disciplina qualquer.

2.1. A perspetiva de Ennis

Robert Ennis é a maior referência de entre todos os autores que escreveram sobre o pensamento crítico. A sua conceção sobre o pensamento crítico foi sofrendo algumas alterações ao longo dos anos, mas podemos resumi-la basicamente como sendo uma perspetiva baseada em capacidades cognitivas gerais e, portanto, comuns a qualquer ramo do saber. Essas capacidades centram-se fundamentalmente no domínio de operações lógicas – dedutivas e indutivas.

Num dos seus artigos mais importantes, *A Concept of Critical Thinking*⁴⁷, Ennis faz a caracterização do pensamento crítico a partir de três componentes:

1. A definição do conceito de Pensamento Crítico que, segundo Ennis, consiste na correta avaliação de proposições;
2. Os 12 “aspetos” que estão ligados a esse conceito;
3. As três dimensões do pensamento crítico: lógica, criteriosa e pragmática.

⁴⁷ ENNIS, Robert, A concept of critical thinking, in Harvard Educational Review, vol. 32, no. 1, 1962, pp. 81-111.

Começemos pela definição que Ennis dá de pensamento crítico: ter pensamento crítico consiste avaliar corretamente uma proposição em termos de valor de verdade e, conseqüentemente, aceitá-la, no caso de ser verdadeira ou rejeitá-la, no caso de ser falsa.⁴⁸

John McPeck faz notar que o âmbito da palavra “correto” presta-se a uma ambiguidade: ou o termo “correto” aplica-se ao procedimento de avaliar proposições ou aplica-se ao resultado desse procedimento. Que as duas coisas são distintas e que nenhuma implica a outra é fácil de ver: uma pessoa pode estar certa sem ter usado qualquer tipo de procedimento para chegar a esse resultado, pode ter chegado a esse resultado apenas por acaso ou usando um método que não é fiável, como, por exemplo, o aluno que, numa pergunta de escolha múltipla, seleciona a opção “Nenhuma das anteriores” por pensar, não sem alguma dose de razão probabilística que, quando aparece essa opção, é essa que é a correta. Conversamente, uma pessoa pode usar um procedimento perfeitamente razoável para avaliar uma proposição e, ainda assim, estar errada, uma vez que considera uma proposição como verdadeira ou falsa, quando o contrário é o caso. Se se admitir que é esta a leitura que Ennis defende, ela presta-se a várias objeções. Para começar, a definição apresentada não pode estar correta, porque, segundo McPeck, uma pessoa pode chegar à determinação do correto valor de verdade de uma proposição sem que o modo como essa determinação foi feita tenha sido correto. Alguém pode formar uma opinião simplesmente porque quer concordar com a opinião da maioria ou com a opinião dos especialistas de uma determinada área e dar-se o caso de a opinião destes ser a correta. Além disso, a própria pré-compreensão de pensamento crítico admite vários graus, uma vez que o pensamento é uma função que nem sempre alcança o resultado pretendido. Também o pensamento crítico é passível de chegar mais próximo do resultado pretendido ou de ficar mais aquém. Nesta medida, McPeck considera que faz sentido falar em bom e mau pensamento crítico e que, se não fizermos essa distinção, não poderíamos com coerência falar nos esforços feitos para pensar criticamente. Do mesmo modo que num jogo, o essencial para aferir se alguém está a jogar corretamente é o cumprimento das regras e não a vitória, também no pensamento crítico o que é essencial é o processo e não o resultado alcançado.⁴⁹

Outra objeção avançada por McPeck é o facto de nunca podermos determinar se uma proposição é ou não correta. De facto, com possível exceção das verdades da lógica e da matemática, qualquer proposição pode ser negada sem contradição, tal como já defendia

⁴⁸ ENNIS, *Op. Cit.*, p. 82.

⁴⁹ McPECK, John, *Critical Thinking and Education*, Nova Iorque, St Marin's Press, 1981, pp. 42 e 43.

David Hume. A história da ciência e o desacordo entre vários especialistas em qualquer área de investigação mostra que há muitas proposições acerca das quais estabelecer corretamente o seu valor de verdade é difícil, senão mesmo impossível. Isto é particularmente verdade no caso da filosofia, onde, para a maior parte das questões, há várias teses, geralmente polarizadas em torno de duas posições antagónicas, podendo cada uma das quais contar com vários especialistas renomados. Ora, não é por essa razão que não se pode falar em ausência de pensamento crítico. Pelo contrário, é precisamente nas questões abertas, nos problemas por resolver, na pluralidade de alternativas e de hipóteses que se encontra o terreno fértil para o exercício do pensamento crítico.⁵⁰

O artigo de Ennis vale, no entanto, mais pela caracterização do pensamento crítico do que pela sua definição. Essa caracterização é feita através dos doze aspetos por ele elencados⁵¹:

1. Entender o significado de uma frase;
2. Detetar ambiguidades numa linha de raciocínio;
3. Julgar se há afirmações contraditórias;
4. Julgar se uma conclusão se segue necessariamente das premissas;
5. Julgar se uma afirmação é suficientemente específica;
6. Julgar se uma afirmação resulta da aplicação de um certo princípio;
7. Julgar se uma afirmação observacional é fiável;
8. Julgar se uma conclusão indutiva se encontra bem suportada;
9. Julgar se o problema foi identificado;
10. Julgar se há alguma suposição;
11. Julgar se uma definição é adequada;
12. Julgar se uma afirmação feita por alguma autoridade é aceitável.

Como se percebe a partir desta lista, o pensamento crítico é, para Ennis, um conjunto de competências ancoradas num sólido conhecimento de lógica, quer formal, quer informal, mas ele não se limita a apresentar as competências, também especifica o que se entende por algumas delas. Por exemplo, em relação ao primeiro aspeto, Ennis considera que para entender o significado de uma frase é necessário ser capaz de inferir outros significados que estejam relacionados com o primeiro, mas estes não podem ser mais informativos do que o significado do qual foram inferidos, isto é, o que é inferido não

⁵⁰ IDEM, pp. 44 e 45.

⁵¹ ENNIS, *Op. Cit.*, p. 84.

pode ser “mais sofisticado” nem é suposto “incluir coisas que estejam remotamente relacionadas” com a frase inicial.⁵²

Outra restrição que Ennis faz à sua lista de doze aspetos é o facto de deles estarem excluídos os juízos de valor. Este tipo de juízos não é, deste modo, contemplado pelo pensamento crítico. A única razão apontada por Ennis no artigo é de que uma tal exclusão torna o conceito mais manejável. De facto, as condições para determinar a correta avaliação de um juízo de valor são mais difíceis do que as que são requeridas na avaliação de juízos de facto.⁵³

Para além das competências, Ennis apresenta também várias dimensões do pensamento crítico, pois não basta possuir um conjunto de competências, é também necessário saber quando e quantas delas se deve empregar nas devidas circunstâncias. As três dimensões enunciadas por Ennis são a dimensão lógica, a dimensão criteriosa e a dimensão pragmática.

A dimensão lógica tem a ver com a capacidade de estabelecer relações entre os significados das palavras e das frases. Tem não apenas uma componente semântica, mas também sintática. Quem é competente nesta dimensão sabe o que se pode inferir duma frase em virtude do seu significado. Mais especificamente, sabe como usar os operadores lógicos, tais como os operadores verofuncionais e quantificadores. Para além disto, quem é competente na dimensão lógica do pensamento crítico sabe também o significado dos termos técnicos de uma determinada área.⁵⁴

A dimensão criteriosa⁵⁵ diz respeito aos critérios necessários para avaliar uma proposição para além dos critérios lógicos, que caem no âmbito da dimensão lógica. Esta dimensão tem a ver com o conhecimento que é necessário ter numa determinada área para saber se uma proposição é ou não aceitável. Por exemplo, o sétimo dos doze aspetos do pensamento crítico referidos por Ennis prende-se com esta dimensão. Para saber se uma proposição empírica é fiável ou aceitável é necessário saber quais os critérios que permitem estabelecer, na área a que a proposição pertence, que observações ou dados são suficientes para estabelecer se ela é verdadeira.

A dimensão pragmática tem a ver com a relação entre o esforço que é empreendido para determinar se uma frase é verdadeira, através dos critérios que integram as duas

⁵² ENNIS, Op. Cit. p. 86.

⁵³ IDEM, p. 97.

⁵⁴ IDEM, pp. 84 e 85.

⁵⁵ IDEM, p. 90.

dimensões anteriores, e os propósitos da investigação em que esse esforço se insere. Esta dimensão não é equivalente à tese do pragmatismo, segundo a qual, uma afirmação é verdadeira se satisfaz os propósitos do falante. Nesta dimensão, o pensador crítico vai julgar se, num determinado contexto, tem evidência que chegue, tendo em conta os propósitos da afirmação e as suas consequências práticas.⁵⁶

Segundo McPeck, a consideração que o próprio Ennis faz das três dimensões do pensamento crítico preclui a pertinência da lista dos doze aspetos, uma vez que estes mais não são do que competências de raciocínio lógico dedutivo e indutivo, pretensamente universais e transversais a qualquer área do pensamento, ao passo que a dimensão criteriosa faz depender claramente o pensamento crítico do conhecimento de uma área específica. Para cada área, há inúmeros factos, competências e critérios de avaliação das respetivas proposições, pelo que é um objetivo votado ao fracasso querer caracterizar o pensamento crítico a partir daquelas ou de outras competências transversais.⁵⁷

Também a dimensão lógica tem consequências semelhantes. Se entender o significado de uma afirmação implica igualmente saber o que se segue dela, só quem tem o conhecimento relevante na área a que essa afirmação pertence é que pode saber que outras afirmações podem ser inferidas. Portanto, o pensamento crítico está ligado ao conhecimento de uma área específica.

A dimensão pragmática torna igualmente impossível fornecer uma lista completa de competências associadas ao pensamento crítico, uma vez que, através dessa dimensão, o pensamento crítico está dependente de um número virtualmente infinito de considerações, ainda para mais porque dependem, não só de uma área específica, como de um contexto de investigação ou análise. Recorde-se que o que esta dimensão diz é que o pensador crítico tem de ser capaz de avaliar se as provas que sustentam uma afirmação são suficientes e se o esforço para estabelecer a sua verdade é compensado pela importância que essa afirmação tem no cômputo geral das afirmações ou teorias com que está relacionada. Obviamente que os propósitos e os contextos das afirmações variam de uma forma impossível de prever.⁵⁸

Outra contradição que McPeck encontra na descrição feita por Ennis é a exclusão dos juízos de valor do âmbito do pensamento crítico juntamente com a inclusão da

⁵⁶ ENNIS, *Op. Cit.* p. 85.

⁵⁷ McPECK, *Op. Cit.* p. 50.

⁵⁸ McPECK, *Op. Cit.*, pp. 51 e 52.

dimensão pragmática. Esta dimensão implica que o pensador crítico faça juízos de valor, já que tem de avaliar a importância das afirmações. A dimensão pragmática requer que se meça a quantidade de evidência necessária para provar que uma proposição empírica é verdadeira e, ao mesmo tempo, avaliar as consequências de uma proposição dessa natureza ser falsa. Se uma proposição for relativamente irrelevante, a dose de evidência necessária para a provar não é tão grande quanto a evidência que é necessária para provar a verdade de uma proposição mais importante. Assim, determinar se a quantidade de evidência é suficiente depende dos juízos de valor que o pensador crítico faz acerca das proposições que quer provar. A dimensão pragmática não dispensa os juízos de valor, pelo que os valores são uma parte integrante do pensamento crítico. A conclusão de McPeck, assim, é de que é inconsistente, por um lado, afirmar a dimensão pragmática do pensamento crítico, ao mesmo tempo que se exclui da sua análise os juízos de valor.

Sobre este ponto, é o próprio Ennis que reconhece que o pensamento crítico não se limita aos doze aspetos que ele enuncia e que um elemento de julgamento *inteligente* é geralmente necessário para além da aplicação dos critérios e do conhecimento dos significados. Aqui, Ennis parece reconhecer o carácter aberto do conceito de pensamento crítico.⁵⁹ Podemos tentar apontar características genéricas do pensamento crítico, mas na prática a sua eficácia parece estar dependente de certas características próprias do pensador crítico que não se deixam captar por nenhuma aplicação linear daquelas competências, mesmo com respeito às dimensões que enquadram o pensamento crítico.

Em que medida a conceção que Ennis aqui apresenta está presente no programa de filosofia? Segundo o programa, a filosofia é uma atividade de natureza lógico-argumentativa, mas ao mesmo tempo é um espaço de reflexão interdisciplinar⁶⁰.

A filosofia tem um contributo específico para o pensamento informado, metódico e crítico. Os instrumentos para o trabalho filosófico são transferíveis para outras áreas do saber.⁶¹

O que se aproxima mais da definição de Ennis é o objetivo de desenvolver atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes transmitidos.⁶² “Discernimento crítico” é, neste contexto, uma expressão um pouco vaga, mas não deverá andar longe da avaliação de proposições de que fala Ennis nos moldes especificados pelos

⁵⁹ ENNIS, *Op. Cit.*, p. 85.

⁶⁰ Cf. *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos*, p. 9.

⁶¹ *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos*, p. 9.

⁶² *Idem*, pp. 4 e 9.

doze critérios e pelas três dimensões do pensamento crítico. A dimensão criteriosa está patente na necessidade de reconhecer a especificidade da filosofia, reconhecer os seus problemas e dominar os seus conceitos operatórios. No entanto, há várias vertentes do pensamento crítico que escapam a Ennis e que interessam ao programa de filosofia, nomeadamente os valores e a reflexão sobre questões práticas.⁶³

Num artigo mais recente, Ennis alargou a sua conceção de pensamento crítico, definindo-o como pensamento razoável e reflexivo focado em decidir no que acreditar e no que fazer. Deste modo, a tomada de decisões e, conseqüentemente, a dimensão valorativa, é reconhecida como uma das componentes do pensamento crítico, juntamente com a racionalidade e a reflexão.⁶⁴ Outra inovação face ao artigo anterior é a caracterização do pensamento crítico, não só como um conjunto de competências, mas também de disposições. Estas atuam em cada etapa do processo do pensamento crítico, ajudando a aplicar as competências de modo a chegar o mais próximo possível da solução do problema. Algumas dessas disposições são a clareza, o foco na questão principal, mas sem nunca perder de vista a situação total, perguntar o porquê de uma afirmação, procurar manter-se informado, procurar alternativas, ser exato e rigoroso, ter uma grande consciência de si, ter abertura de espírito, cautela, mas resistindo ao ceticismo.⁶⁵

2.2. A perspetiva de Paul

Um autor que vai mais longe na importância que é dada às disposições para o pensamento crítico é Richard Paul. A primeira distinção que, segundo Paul, se deve fazer, quando se estuda o pensamento crítico, é entre competências e disposições. Alguém com pensamento crítico tipicamente apresenta as seguintes competências: faz distinções relevantes, tem autonomia intelectual, avalia e analisa razões, explicita as suposições que estão na base de uma inferência ou de uma crença, rejeita inferências que não são sólidas e também rejeita saltos lógicos, distingue o que sabe do que pensa ser verdade, evita inconsistências e é capaz de conciliar posições que são aparentemente contraditórias.⁶⁶

⁶³ Idem, Ibidem.

⁶⁴ ENNIS, Robert, *Critical Thinking: A Streamlined Conception*, in *Teaching Philosophy*, vol.14, no. 1, 1991, p.6.

⁶⁵ Idem, p. 8.

⁶⁶ PAUL, Richard, BINKER, A.J.A., WEIL, Daniel, *Critical Thinking Handbook: K - 3 A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, & Science*, Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, 1987, p. 2.

Todas estas competências podem ser aprendidas, mas, por si só, não chegam. É necessário ter um conjunto de disposições. Estas é que levam a aplicar as competências de um modo correto, pois, só por si, elas são meramente instrumentais e, portanto, podem ser usadas para finalidades que nada têm que ver com o ideal que norteia o pensamento crítico. Entre as disposições que um verdadeiro pensador crítico deve possuir estão o reconhecimento de que a sua perspectiva é uma entre várias. Quem pensa criticamente esforça-se por entender as perspectivas dos outros, pois sabe que, por mais certo que esteja da sua posição, os outros também podem ter razões para pensar o mesmo em relação às suas respetivas posições. Além disso, o pensador crítico reconhece que também já cometeu erros, é capaz de avaliar a sua própria limitação e saber que não é infalível, pelo que, por prudência, tem de dar ao outro a possibilidade de exprimir os seus pontos de vista que podem estar certos ou, mesmo estando errados, têm uma certa razão de ser que o pensador crítico tem de se esforçar por compreender. Com base na distinção entre competências e disposições, ambas condições necessárias para o pensamento crítico, Paul distingue o pensamento crítico em sentido restrito ou fraco do pensamento crítico em sentido abrangente ou forte.⁶⁷ O pensador crítico, no sentido fraco do termo, domina as competências gerais associadas ao pensamento crítico sem, no entanto, possuir os traços intelectuais que levam essas competências a serem usadas para bom uso da razão. O verdadeiro pensador crítico não se serve daquelas competências apenas para seu interesse pessoal, não as usa para desconsiderar o outro ou derrotá-lo intelectualmente, usa-as para chegar à verdade ou para compreender melhor o seu ponto de vista e o ponto de vista dos outros. Tal como em Ennis, o pensamento crítico é entendido como sendo transversal e multidisciplinar. Só o professor que sintetiza várias áreas do saber, mostrando os pontos de contacto entre os vários problemas pode implementar o pensamento crítico. O professor crítico não pode deixar de se perguntar qual a pertinência daquilo que está a ensinar e imaginar sempre qual o uso que um cidadão informado pode fazer daquela disciplina. Isto garante que o professor molde as suas lições para as infundir de conteúdos que sejam significantes para os alunos. Só assim eles podem aprender de facto e não apenas reter uma informação descartável de que rapidamente se vão esquecer.⁶⁸

⁶⁷ IDEM, pp. 4 e 5.

⁶⁸ PAUL, *Op. Cit.*, pp. 11-13 e pp. 19-21.

Para perceber a importância deste ponto, é fundamental que o professor comprometido com o pensamento crítico reconheça dois modos distintos de aquisição de uma crença.⁶⁹

Qualquer pessoa pode adquirir as suas crenças através destes dois modos: há crenças que são adquiridas a partir das experiências pessoais de cada um. Essas experiências podem ser introspectivas ou resultar da interação entre pares ou da interação com o meio onde se está inserido. Estas são consideradas as crenças reais ou operacionais. São elas que definem a mundividência da pessoa, os seus valores e a base para a sua tomada de decisões. Estas crenças são egocêntricas, irrefletidas e desarticuladas. Do ponto de vista das crenças formadas a partir deste modo, cada qual acha que tem razão, uma vez que o mundo é filtrado através delas, não se pondo em causa que as coisas são como acreditamos que elas sejam. Por esta razão, estas crenças não são sujeitas a um exame racional.

Outro modo de adquirir as crenças é a partir de instruções, como acontece com as crenças que os alunos adquirem a partir dos ensinamentos que recebem na escola. Neste caso, os alunos podem ser capazes de verbalizar o conteúdo que aprenderam, mas dificilmente chegam a sintetizá-las com as crenças operacionais. Uma vez que os conteúdos não fazem parte da vivência dos alunos, estes apenas sabem, na melhor das hipóteses, reproduzi-los, mas sem que elas tenham algum significado na sua vida, já que não encontram nenhum tipo de experiência da qual relevem aqueles conteúdos. Este divórcio entre os dois modos de produzir crenças, relegando para o segundo todos os conteúdos curriculares, torna o que é ensinado na escola uma matéria morta, ao mesmo tempo que a oportunidade que a escola tinha de fazer o aluno pôr em causa as crenças adquiridas através do primeiro modo, isto é, as suas crenças operacionais, é completamente perdida. O professor comprometido com o pensamento crítico deve, por isso, promover as condições que permitem que o estudante possa descobrir as suas crenças operacionais através do pensamento reflexivo, sujeitando-as ao exame que elas habitualmente não têm. A falta de diálogo entre os dois sistemas de crenças é uma das principais causas na qual radica a falta de pensamento crítico. O tipo de crenças que interessa ter, aquelas que têm significado e impacto na tomada de posições são as crenças operacionais. Se os conteúdos escolares não se tornam conteúdos de crenças operacionais, substituindo de forma refletida os conteúdos adquiridos na experiência do quotidiano,

⁶⁹ PAUL, IDEM, pp. 22 e 23.

jamais o ensino poderá ser considerado um ensino crítico. Um aluno pode ser capaz de enunciar vários factos e estabelecer corretamente entre eles várias relações, mas não trazer nenhuma dessas competências para a esfera da sua vida privada, porque é sobretudo nesta esfera que, segundo Paul, as crenças operacionais exercem a sua influência, sendo no espaço público que as crenças recebidas através de instruções têm lugar. As primeiras controlam o que é feito, as segundas controlam o que é dito na presença dos outros. Quando não é feita a síntese entre os dois sistemas, nenhum é levado a sério, nem submetido a escrutínio racional. O primeiro, porque não é verbalizado, o segundo, porque não é posto à prova nos processos de tomada de decisão. O divórcio entre os dois sistemas, quando acompanhado da aquisição de competências do pensamento crítico gera o pensamento crítico em sentido fraco. Dado que, neste contexto, há dois sistemas de crenças separados, um dos quais não é verbalizado, mas que controla, no essencial, a mundividência do pensador crítico que assume publicamente o domínio de algumas competências de pensamento crítico, tal pensador é, a bem dizer, um hipócrita, alguém intelectualmente desonesto, sem virtudes intelectuais que tornem meritórias aquelas competências, pondo-as ao serviço de uma causa maior. Só um pensamento crítico constituído pelas disposições para aplicar as competências que lhe estão associadas às circunstâncias e contextos do quotidiano, à vivência e à experiência mais íntimas do sujeito é que pode ser considerado um pensamento crítico autêntico, aquele que Paul considera ser o pensamento crítico no sentido forte do termo.

O passo da reflexão de Paul mais importante, quando visto o contributo da filosofia para o pensamento crítico, é o questionamento socrático.⁷⁰ Para Paul, o questionamento socrático é a bitola que distingue dois tipos de ensino: o ensino didático e o ensino crítico.⁷¹ Se do ponto de vista dos conteúdos, o conhecimento didático privilegia o ensino de carácter proposicional, no ensino crítico o objetivo é ensinar os estudantes a saber pensar. No ensino didático, os estudantes apenas aprenderão como pensar se souberem o que pensar e, para tal, são-lhes dadas largas doses de definições, explicações e regras. Afinal de contas, o objetivo é ensinar aos estudantes o que pensar e não como pensar. No ensino crítico, o conteúdo é ensinado ao mesmo tempo que se ensina os alunos a saber pensar sobre ele. Para que isso aconteça, é necessário que o conteúdo seja estimulante aos estudantes.

⁷⁰ PAUL, *Op. Cit.*, pp. 22-28.

⁷¹ PAUL, *Op. Cit.*, pp. 41-49.

Na educação didática, o conhecimento é, portanto, independente do processo que o gera, organiza e aplica, pois o conhecimento é identificado com um conjunto de informação a que os estudantes podem ter acesso através da sua memória. Considera-se que os alunos sabem quando repetem o que lhes foi lecionado. No conhecimento crítico, todo o conhecimento é gerado, analisado e sintetizado pelo pensamento. Não há uma distinção entre os processos de pensamento e o que é pensado, os conteúdos, porque o verdadeiro conhecimento está na apropriação da informação, no facto de esta fazer parte da vida da pessoa e ajudá-la a compreender melhor o mundo e a tomar decisões.

Assim, ao passo que para o ensino didático, uma pessoa educada é uma espécie de base de dados que só tem um saber enciclopédico, para o ensino crítico, uma pessoa educada é um repositório de estratégias, de princípios e conceitos que repousam em processos de pensamento, não em factos atómicos.

Da perspetiva do modo como o conhecimento é adquirido, o conhecimento didático considera que o conhecimento pode ser transmitido, seja via oral ou por escrito. É típico aferir se essa transmissão foi bem-sucedida colocando perguntas aos alunos que remetem para a informação a que foram expostos. No entanto, para o ensino crítico, o conhecimento nunca pode ser transmitido. Recorde-se que o conhecimento, em si, não é identificado somente com os conteúdos, pelo que a sua mera exposição nunca é suficiente para gerar conhecimento ou ser uma forma de aprendizagem. Todo o esforço do professor deve ser em criar as condições para que os alunos possam aprender por si próprios. Note-se que aqui não está a sugestão de que o aluno pode escolher o que quer aprender segundo o que mais lhe interessar, mas sim que a aprendizagem é, essencialmente, um ato que ocorre unicamente naquele que se esforça por aprender. As condições geradoras dessa possibilidade são exteriores, mas nunca se pode falar propriamente em aprendizagem, segundo Paul, sem que o próprio aprendiz tenha usado os procedimentos do pensamento que subjazem a ela. O estudante não é um mero recetáculo de informação, um elemento puramente passivo que se limita a escutar. O próprio ato de escutar o que os outros dizem deve ser ensinado de forma a resultar num processo crítico: ouvir criticamente significa estar conectado com o que está a ser dito, sem que tal signifique uma concordância ou adesão. Pelo contrário, espera-se discordância e questionamento. Já o conhecimento didático parte da suposição, ainda que muitas vezes contrariada pelos professores, de que quando os estudantes não colocam dúvidas, é sinal de que estão a perceber o que está a ser dito na aula. Para o ensino crítico, isso é tipicamente sinal de que não estão a aprender.

Do ponto de vista da interação dos conteúdos e das várias áreas disciplinares, o ensino didático trata o problema dividindo-o por vários segmentos. Julga-se que o conhecimento é facilitado se as questões forem parceladas nas suas componentes mais simples. Para o ensino crítico o conhecimento é holístico e a verdadeira aprendizagem só se adquire com uma síntese contínua da informação e com um movimento dialético entre as partes e o todo.

Quanto ao papel do professor, o ensino didático vê nele o principal responsável pela aprendizagem dos alunos. O ensino crítico vê os estudantes como responsáveis pela sua aprendizagem, pois eles só podem aprender graças à sua motivação. O professor dá a oportunidade aos alunos de descobrirem o que precisam de saber. Para o ensino didático o que os alunos precisam de saber é o que está a ser lecionado, mesmo que isso não lhes interesse. Como há um programa com critérios de correção predefinidos, se os estudantes conseguirem responder corretamente aos testes, cujas respostas consistem sobretudo em definições, mostram que têm conhecimento. O professor deve corrigir os erros dos alunos, sendo o seu esforço o de fazer as respostas dos alunos conformarem-se a esses critérios. No ensino crítico, é o próprio aluno que tem de reconhecer em que é que está errado. O papel do professor é fazê-los distinguir o que sabem do que não sabem, o professor deve guiar o aluno de forma a que este compreenda por si mesmo a sua ignorância. Não é suficiente que os alunos saibam dar definições, pois é possível saberem dá-las e aplicar corretamente as fórmulas que assimilaram sem verdadeiramente as entender. A prova de conhecimento é os estudantes explicarem pelas suas próprias palavras, dando exemplos e fazendo analogias da sua lavra. Assim, enquanto que para o ensino didático a aprendizagem é um processo monológico privado em que os estudantes tendem a ir em direção a uma verdade preestabelecida, para o ensino crítico a aprendizagem é um processo dialógico e dialético.

Finalmente, do ponto de vista da aplicação do conhecimento, entende-se que no ensino didático, os estudantes vão um dia aplicar em situações da vida real o que aprenderam. Relega-se, assim, a aplicação dos conhecimentos a eventuais experiências das quais releve toda a informação que lhes foi transmitida, sendo que a experiência pessoal do estudante no presente não tem uma função essencial na educação. No ensino crítico, pelo contrário, a aprendizagem mais valiosa foca-se nas experiências que são significantes para os alunos, pois só através da relação entre essas experiências e os conteúdos é que os processos de pensamento propícios à aprendizagem podem ser espoletados nos alunos.

Paul é da opinião que é inútil a educação basear-se numa assimilação de factos casuísticos; os factos e a informação são importantes, mas podem ser assimilados como parte do processo de como aprender a pensar, como parte de objetivos cognitivo-afetivos maiores.

Consideramos que a distinção que Paul faz entre ensino didático e ensino crítico é bastante pertinente, independentemente da conceção de pensamento crítico que está subjacente nessa conceção. Nas nossas aulas, esforçámo-nos por desenvolver alguns debates de ideias, apesar de ter havido poucas ocasiões para tal se ter proporcionado. De qualquer forma, o ensino da filosofia só nos afigura com sentido nos moldes como Paul caracteriza o ensino baseado no questionamento socrático.

O programa de filosofia contempla, nos seus objetivos gerais, mais ideias de pensamento crítico próximas da conceção de Paul do que qualquer outro autor estudado neste relatório. A importância dada às atitudes e a referência explícita do termo “crítico” nos objetivos que se aproximam mais da visão de Paul permitem estabelecer aquela conclusão⁷², o que significa que se tivermos em conta o primeiro problema – qual o significado de pensamento crítico em filosofia – o programa, pelo menos, dá-nos uma ideia, ainda que não de uma maneira explícita, que o pensamento crítico é uma forma de pensar que consiste na aplicação de algumas competências, entre elas lógicas e argumentativas, mas que é sobretudo uma disposição para pensar melhor, para rever as crenças dogmáticas e ser capaz de ouvir o outro e de compreender o seu ponto de vista, ganhando, assim, uma consciencialização ética e cívica maior.

2.3. A perspetiva de McPeck

Num forte contraste com as duas noções anteriores, está a perspetiva de McPeck, para quem a redução do pensamento crítico a um conjunto de competências e /ou disposições não chega, pois essa forma de pensar está intimamente ligada a um conteúdo específico. Por esta razão, o pensamento crítico não é transversal a várias áreas. Para começar, o pensamento crítico é sempre um pensamento de algum tipo. Como pensamento que é, é sempre acerca de algo, pois é inconcebível pensar acerca de nada. Pode-se pensar acerca do *nada* e desse conceito, mas não se pode ter pensamento desprovido de qualquer

⁷² Cf. Programa de Filosofia – 10º e 11º anos, p. 9.

conteúdo, O pensamento é sempre acerca de alguma coisa.⁷³ Em filosofia, chama-se a essa propriedade “intencionalidade”. O pensamento é intencional, porque refere-se sempre a algum objeto, aquilo que está a ser pensado.

Em razão deste caráter intencional do pensamento, o pensamento crítico não é um conjunto de competências isoladas de qualquer contexto disciplinar. O pensamento crítico, portanto, surge sempre em conexão com uma atividade ou uma área disciplinar. Ora, uma vez que há uma enorme diversidade de atividades e de domínios nos quais o pensamento pode atuar, o pensamento crítico manifesta-se de diferentes maneiras.⁷⁴ De facto, ele manifesta-se de tantas maneiras quanto o número de atividades e de disciplinas a que está associado. Caracterizar o pensamento crítico independentemente dos vários contextos em que ele se aplica consiste em achar o denominador comum a todas as suas várias manifestações. Os critérios para determinar o que há de comum a todas as formas de pensamento crítico têm de ser suficientemente amplos para poder contemplar todas as atividades que usam o pensamento crítico.

O primeiro desses critérios é o ceticismo ou a suspensão do juízo. Quem pensa criticamente não tem a verdade por garantida, considera várias hipóteses e alternativas. O segundo critério é que, sempre que há uma suspensão do juízo ou um questionamento sobre algo que é dado como adquirido tem de haver uma fundamentação. No entanto, para haver uma fundamentação, tem de haver um conhecimento profundo na área em questão. É necessário saber qual o tipo de questões que faz sentido colocar.⁷⁵

Segundo McPeck, a falácia de muitos filósofos e de proponentes do pensamento crítico, como Ennis, está em reduzir o pensamento crítico a competências lógicas. O seu raciocínio é o seguinte: uma vez que a lógica está presente em qualquer área do pensamento, o pensamento crítico identifica-se com a lógica. Ora, a lógica, sendo necessária, não é, contudo, suficiente para gerar, por si só, o pensamento crítico. É necessário conhecimento substantivo para saber colocar as questões, para sequer ser possível algum questionamento.

Apesar de ser questionável um tal género de definição a um conceito que, muito provavelmente, é aberto e insuscetível de uma análise conceptual deste tipo, McPeck apresenta a sua própria definição de pensamento crítico em termos de condições necessárias e suficientes nos seguintes termos:

⁷³ McPECK, *Op. Cit.*, p. 3.

⁷⁴ IDEM, p. 5.

⁷⁵ IDEM, pp. 6 e 7.

Onde X é uma atividade ou problema; E o conjunto de dados relevantes disponíveis para resolver X; P é uma proposição ou ação inserida em X, está-se a aplicar o pensamento crítico a X, quando se tem a disposição e competência para fazer X de tal modo que E, ou um subconjunto de E, é suspenso como sendo suficiente para estabelecer a verdade ou a viabilidade de P.⁷⁶

A definição de McPeck basicamente salienta o caráter cético do pensamento crítico. Ela é, no entanto, incompleta, segundo a própria linha de pensamento referida antes e que dizia que para ser pensamento crítico o ceticismo tem de ser fundamentado, porque a componente da fundamentação não está incluída na definição que McPeck apresenta. Não é suficiente para que haja pensamento crítico que se suspenda a evidência ou o conjunto de dados que suportam uma proposição ou uma ação enquadrada nalgum problema, pois essa suspensão pode ser simplesmente irracional. No entanto, basta acrescentar-se à definição a expressão “suspenso de forma fundamentada ou racional” para nada contrariar o que McPeck já havia dito antes.

Desta noção, não se segue que o pensamento crítico é uma maneira infalível de resolução de problemas, mas da definição de McPeck segue-se que o pensamento crítico envolve processos de resolução de problemas e não apenas a avaliação de frases ou a detecção de falácias. Outra implicação da definição de McPeck é que, no pensamento crítico, estamos menos interessados na verdade do que na procura de técnicas, estratégias e métodos de resolução de problemas. A terceira implicação é que o pensamento crítico é descrito como um *saber como* e não um *saber que*, ou seja, o pensamento crítico envolve o uso de competências. Estas geralmente referem-se a um saber inconsciente de um conjunto de regras tendo em vista um determinado objetivo, mas para McPeck não é necessário que essas regras não sejam reconhecidas ou mesmo criticadas. Pelo contrário, elas devem-no ser quando aplicadas no âmbito do pensamento crítico.

Boa parte das objeções que McPeck levanta contra a concepção tradicional de pensamento crítico é a equivalência que esta faz entre pensamento crítico e lógica, mais especificamente, a detecção de falácias. Para começar, mesmo que assim fosse, poder-se-ia transmitir o conhecimento de lógica, mas isso não garantiria que o estudante as usasse.⁷⁷ O pensamento crítico é uma componente de competências, algumas das quais sem dúvida lógicas, mas também de disposições, nomeadamente, fazer uso dessas competências, ter uma tendência para as aplicar nas mais variadas situações, sempre que

⁷⁶ McPECK, Op. Cit., p. 9.

⁷⁷ McPECK, Op. Cit., p. 14.

elas se justifiquem. Outro problema com a concepção tradicional é pressupor que, se o estudante tem contacto com os rudimentos da lógica acabará por saber, pelo menos, os rudimentos do pensamento crítico. Isto parte do princípio de que há uma transferência de conhecimento interdisciplinar. No entanto, isto vai contra a ideia de McPeck, segundo a qual, o conhecimento crítico está sempre dependente de uma área de reflexão ou de uma esfera de tomada de decisão. Não existe o conhecimento crítico desligado de um conteúdo. Pressupor que uma tal transferência é possível é partir do princípio de que ele é independente do conteúdo.⁷⁸

Além disso, a lógica pode servir para avaliar hipóteses e testar a sua validade. Esta é uma função indispensável do pensamento crítico, mas é limitada ao que McPeck chama de contexto de justificação. Há igualmente o contexto de descoberta e é aqui que o pensamento crítico se mostra mais premente e a lógica incapaz de, por si só, dar alguma solução. O contexto de descoberta refere-se à formulação de hipóteses e à criação de argumentos, tarefas para as quais a lógica é completamente incapaz de prover soluções. McPeck considera mesmo que o contexto de descoberta é o território por excelência do pensamento crítico, demarcando-o, deste modo, do território da lógica, que é o contexto da justificação. Não quer dizer que a lógica não tenha uma função auxiliar do pensamento crítico, ao achar inconsistências, contradições, ao fazer um levantamento de todas as implicações das hipóteses e, com isso, ajudar a eliminar algumas delas. No entanto, o processo de criação ou descoberta de hipóteses e de alternativas já sai fora dos limites em que a lógica é capaz de atuar. É nessa esfera que o pensamento crítico tem um papel preponderante. Os dois contextos estão interrelacionados, mas obedecem a fases distintas do processo de resolução de um problema. Numa primeira fase, há a formulação de hipóteses e a procura de soluções alternativas. Só numa segunda fase é que se pode testar essas hipóteses e avaliar os argumentos que as sustentam. No entanto, antes de testar uma hipótese, importa saber se ela é plausível. Ora, o grau de plausibilidade depende do conhecimento e da informação numa área ou campo de investigação. A lógica não permite aferir esse grau de plausibilidade, pois é uma disciplina que só se preocupa com a validade ou invalidade dos argumentos em razão da sua forma lógica. Nada tem a dizer sobre proposições isoladas a menos que sejam contradições lógicas. Como é óbvio, o pensamento crítico requer padrões mais elevados do que a mera validade dos argumentos. Esta é uma condição sem dúvida necessária para um bom argumento, mas as premissas

⁷⁸ IDEM, *Ibidem*.

também têm de ser verdadeiras ou altamente plausíveis. Determinar a verdade ou o grau de plausibilidade das premissas depende de um conhecimento consistente da área a que essas proposições pertencem. Se as regras de validade da lógica se aplicam a qualquer área, independentemente do conteúdo, McPeck considera que é menos provável o pensamento crítico ser transversal a várias áreas. Dadas as nossas limitações, não podemos ou, pelo menos, é muito difícil abarcar todo um conhecimento sistemático e com algum grau de profundidade em várias áreas.⁷⁹

Uma vez que faz depender o pensamento crítico do conhecimento, tendencialmente, de uma disciplina específica, a perspectiva de McPeck é apelidada pelo próprio de epistemológica, por oposição à concepção lógica de Ennis. A abordagem epistemológica de McPeck significa que o pensamento crítico é a procura e a análise de boas razões para uma determinada crença (ou para uma determinada ação). A própria noção de especialista numa determinada área é a de alguém que aprecia o que constitui as boas razões nessa área.⁸⁰ Obviamente que o que constitui uma boa razão para a ciência pode não ser uma boa razão filosófica. Para alguém ser especialista numa área tem de compreender o significado dos termos técnicos e especializados em que essas razões são expressas. Esta é a dimensão semântica da avaliação de proposições e dos argumentos, por oposição à dimensão puramente sintática ou formal da lógica. Em seguida, espera-se do especialista que compreenda as relações entre os vários conceitos da sua área.⁸¹ O pensamento crítico, apesar de ser um conjunto de competências associadas a certas disposições, distingue-se pela sua área de atuação, logo também está dependente de um *saber que*, de um conteúdo sem o qual seria vazio e a partir do qual diferentes competências e até disposições são chamadas a intervir.

Que consequências tem isto para o ensino do pensamento crítico? Como temos visto desde a definição de McPeck, este entende que o pensamento crítico consiste em competências e disposições, que as primeiras, apesar de incluírem competências de lógica, formal e informal, não se reduzem ao formalismo que é intrínseco a esta disciplina, sem dúvida transversal a todas as áreas. É também necessário suprir a forma com o conteúdo e este só pode ser dado no contexto de uma disciplina ou área do saber específica. McPeck considera que as competências lógicas podem perfeitamente ser adquiridas e sucessivamente aplicadas a qualquer área. A maneira típica de essas

⁷⁹ McPECK, *Op. Cit.*, pp. 14-19.

⁸⁰ IDEM, pp. 23 e 24.

⁸¹ IDEM, *Ibidem*.

competências serem adquiridas é através de exercícios e de resolução de problemas. Esta é a parte do pensamento crítico que McPeck considera que pode ser ensinada, mas, dado que essas competências têm de ser articuladas com o conteúdo de cada disciplina, o pensamento crítico só pode ser ensinado através do ensino de competências de lógica, quando estas são parte integrante de outra disciplina. Para além das competências, há ainda as disposições e sobre estas McPeck pouco tem a dizer em termos de estratégia para a sua implementação, contrariamente a Paul.⁸² Tudo o que McPeck tem a dizer sobre elas é que uma disposição para pensar criticamente aparece quando as competências do pensamento crítico se tornam parte do repositório intelectual do estudante, da sua maneira habitual de pensar. McPeck estabelece uma analogia com a moral: tal como esta, as disposições do pensamento crítico só podem ser incutidas através de exemplos.⁸³

2.4. A perspetiva de Willingham

Do ponto de vista da psicologia cognitiva, trazido aqui por Daniel Willingham, o pensamento não é uma atividade tão espontânea e natural como se pode pensar à primeira vista. Malgrado as suposições de alguns filósofos de que o pensar é inevitável, pensar é uma tarefa não só difícil, mas que tendemos a evitar. As pessoas podem ser naturalmente curiosas, mas se tiverem que pensar e empreender um grande esforço, é mais provável que pensem duas vezes antes de tentar.⁸⁴ No entanto, há dois indicadores que parecem contrariar esta ideia. Em primeiro lugar, a resolução de uma simples conta, a leitura de um texto, o cálculo de uma dedução natural ou a relação que se estabelece entre dois acontecimentos são, para a maior parte das pessoas que recebeu alguma educação, atividades que não parecem requerer muito esforço e que, com elevado grau de probabilidade, estão corretas. Em segundo lugar, somos capazes de aplicar conhecimentos adquiridos a novas situações, o que abona a favor da ideia da transferibilidade do pensamento crítico.

Contudo, nesses casos, não é tanto o pensamento virgem que, desbravando novos territórios até então não explorados, vai à procura de uma solução e com uma miraculosa

⁸² Cf. Paul, *Op. Cit.*, pp. 58 e ss e também: PAUL, Richard, ELDER, Linda, *The Miniature Guide to Critical Thinking – Concepts and Tools*, The Foundation for Critical Thinking, 2001.

⁸³ McPECK, *Op. Cit.*, p. 19.

⁸⁴ WILLINGHAM, Daniel, *Why Don't Students Like School? – A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*, São Francisco, Jossey-Bass, 2009, p.3.

dose de perspicácia acerta em cheio nela. Em relação ao primeiro caso, todos os processos mais ou menos automatizados, como ler, fazer contas, relacionar acontecimentos, etc., estão fundamentalmente assentes na memória.⁸⁵ Ainda que a memória não seja tão espontânea e infalível como a visão, por exemplo, pois certamente esquecemo-nos com facilidade e pensamos que nos recordamos de coisas que, de facto, não aconteceram, a memória, ainda assim, é mais fiável, rápida e eficaz do que o pensamento. A memória é capaz de armazenar factos, acontecimentos, mas também estratégias que nos permitem lidar com problemas, tanto teóricos, como práticos. A memória torna a resolução de problemas mais eficiente, pois oferece respostas prontas aos problemas sem termos de partir do zero para achar uma solução. Sendo assim, como se explica que gostemos, em certas ocasiões, de pensar? Segundo Willingham, a razão para nos dedicarmos a um ato tão custoso e arriscado como o pensamento é a curiosidade. Somos naturalmente curiosos para descobrir a solução para problemas a que o nosso repertório de estratégias e soluções não consegue dar resposta, temos uma apetência natural para darmos por bem empregue o nosso tempo a tentar resolver esses problemas, pois eles atraem-nos. É importante notar que não é tanto a obtenção da resposta quanto o processo de estar a resolver o problema que nos atrai e desperta em nós curiosidade, pois esta facilmente se esmorece se pensarmos à partida que não conseguiremos achar a solução ou se esta for dada sem qualquer esforço da nossa parte. A curiosidade aparece assim como um estreito espectro de oportunidade em que o pensamento é posto à prova, mas não tanto que os seus esforços sejam em vão.⁸⁶

Em relação a aplicar soluções novas a problemas desconhecidos, o que resulta do pensamento crítico, Willingham baseia-se, não no género de análise conceptual de McPeck, mas na psicologia cognitiva para concluir que o conhecimento factual está intimamente ligado às competências do pensamento crítico e que não é possível desenvolver essas competências sem antes ter adquirido de forma consistente os factos necessários. Enquanto que, para autores como Paul e Ennis, é possível adquirir certas competências e depois aplicá-las a qualquer tipo de informação e a diferentes áreas do conhecimento, Willingham discorda, mostrando alguns exemplos de competências que só podem ser adquiridas com conhecimento factual. O primeiro desses exemplos é importante para o pensamento crítico, pois trata-se da compreensão do significado de

⁸⁵ IDEM, pp. 6-9.

⁸⁶ IDEM, pp. 9-13.

palavras e de frases.⁸⁷ Para entender o significado de uma palavra é óbvio que se tem de ter o conhecimento factual de saber o que aquela palavra quer dizer. Mas saber o significado de cada palavra não basta para compreender o significado de uma frase, também é necessário compreender o modo como os termos se articulam entre si. Mais uma vez, para isto é necessário ter conhecimento factual, neste caso das relações conceptuais. Alguém só é verdadeiramente competente a compreender frases e textos se tiver o conhecimento factual necessário para compreender o significado de cada palavra e as relações entre os seus significados que desembocam no significado de uma frase.

Outro exemplo dado por Willingham é a quantidade de informação que conseguimos armazenar na memória de trabalho. Esta memória tem uma capacidade muito limitada, porque ela lida com os dados imediatos do meio onde estamos inseridos. Obviamente, a quantidade de informação disponível supera largamente a capacidade de armazená-la na memória de trabalho, pelo que é importante ter alguma competência em fazer a melhor gestão do já de si pouco espaço da memória de trabalho para garantir que o máximo de informação é assimilada. Neste sentido, é de facto, verdade que quando se bombardeia a mente com factos sem qualquer ligação entre si, não há qualquer possibilidade de eles serem assimilados, mas se eles tiverem alguma relação com informação já existente na memória de longo prazo, já é possível armazenar uma quantidade maior de informação. Por exemplo, quando os seguintes números são ditos sucessivamente, muito poucas pessoas decoram que números foram ditos quando a lista chega ao fim: 1-9-1-4-1-9-1-8-1-9-3-9-1-9-4-5. A meio, a maioria das pessoas sente que a sua memória ficou completamente lotada. No entanto, quase toda a gente saberá dizer, por ordem, aqueles mesmos números se se aperceberem de que aquela sequência é composta pelos números das datas de início e de fim da primeira e da segunda guerra mundial. Só que para serem capazes de o fazer, é necessário saber as datas e essa informação, a estar disponível, encontra-se na memória de longo prazo. A capacidade para ser mais eficiente na maneira como se armazena na memória de trabalho a informação que é dada num determinado contexto chama-se, em inglês, *chunking*. Agrupar a informação pressupõe reconhecer padrões ou semelhanças com algo que já é conhecido. Por exemplo, decorar a seguinte sequência de letras é bastante difícil: EGE-GSP-SAJ-FNN-OWG, mas se em vez daquela sequência nos for dada esta: TAP-GPS-RTP-CGD, a capacidade de retenção não é tão sobrecarregada, porque está-se a relacionar a informação recebida com algo que já existia

⁸⁷ WILLINGHAM, *Op. Cit.*, pp. 27 e 28.

na memória de longo prazo, nomeadamente, o conhecimento daquelas siglas. Isto mostra que o conhecimento factual joga um papel muito importante no desempenho das competências. Muitas delas tendem a ter um desempenho mau, quando não há um conhecimento factual a sustentá-las. O desempenho melhora, quando o conhecimento factual é maior.⁸⁸

O conhecimento dos conceitos e das ideias matrizes de cada disciplina deve ser ensinado aos alunos para que estes melhorem as competências cognitivas.⁸⁹ Tentar aplicar competências de pensamento crítico a estudantes que não têm as bases suficientes para as aplicar é uma tarefa votada ao fracasso. Não é necessário dar grandes quantidades de informação, mas sim aquela que otimize as competências que se pretende desenvolver. De qualquer forma, é sempre preferível algum conhecimento, mesmo que superficial do que nenhum. Paul critica o facto de o ensino didático fornecer aos alunos apenas uma grande quantidade de factos sem conexão e que não têm qualquer relevância na experiência do aluno. No entanto, independentemente de ser debatível se Paul tem ou não razão, do que se pode apurar dos estudos sobre a cognição, seguindo autores como Willingham, podemos concluir que há algum exagero no desprezo dado à informação que é transmitida. Se é verdade que esta pode, por vezes, entrar em tecnicismos ou ser em quantidades que extravasam o limite da capacidade das mentes dos alunos, sendo na maior parte dos casos informação empacotada, ela é ainda assim importante para desenvolver as competências de pensamento crítico. Pode-se aqui contrapor que as conclusões de Willingham tocam apenas em competências que não são identificadas por autores com Paul com o pensamento crítico. A memória é justamente aquilo que permite dar respostas prontas e imediatas a um problema que não desafia o pensamento a refletir em alternativas e em procurar soluções que ainda não conhece. O pensamento crítico é justamente pensar em alternativas e propor soluções ainda não tentadas. No entanto, isto colide com a própria noção de pensamento que nos é dada a partir da psicologia cognitiva. O pensamento é a recombinação de nova informação com aquela que já se conhece. Para se propor novas soluções, indagar alternativas, já para não falar de as comparar e avaliar, é necessário ter uma considerável quantidade de conhecimento de factos e de relações para que a nova informação possa ser enquadrada e eventualmente poder vir a modificar alguma parte do edifício já assente na memória de longo prazo. Além disso, é impossível procurar novas soluções sem adquirir nova informação e esta,

⁸⁸ WILLINGHAM, *Op. Cit.*, pp. 33-35.

⁸⁹ IDEM, pp. 37-46.

como já vimos, a propósito do *chunking*, entra em maiores quantidades e é mais duradoura quando a memória de longo prazo consegue relacioná-la com a informação que já tem armazenada. Portanto, não são irrelevantes para o pensamento crítico as funções da memória de trabalho, nem os benefícios do conhecimento factual armazenado na memória de longo prazo. Podemos concordar que o pensamento crítico não é o mesmo que fazer uso dessas capacidades, por si só, mas qualquer competência de pensamento crítico será necessariamente mais complexa do ponto de vista cognitivo do que a memória. Se o desempenho desta é melhorado com o conhecimento factual, por força de razão, o pensamento crítico também é.

Em contraste com o que diz Paul também está a maneira como Willingham vê o conhecimento significativo. Se para Paul ele é um imperativo, porque é a única maneira de se fazer uma síntese entre as crenças operacionais e instrucionais dos alunos, o que torna possível que os conteúdos da aula ganhem relevância pela proximidade com que estão das referências que os alunos têm, Willingham entende que o conhecimento significativo é antes de mais aquele conhecimento que é conceptual, isto é, que não se resume a listas de factos que não apresentam entre si qualquer relação ou que não exibem a relação que há entre eles. Investir numa maior conceptualização da informação que é dada aos alunos na aula permite contornar algumas das críticas feitas por Paul que iam no sentido de que o ensino didático se limitava a dar aos estudantes sucessões de factos para serem memorizados.⁹⁰

Quase todas as estratégias de ensino são tentativas de garantir que o que é ensinado fica retido no aluno. Mesmo a lista de estratégias de Paul não é mais do que tentar incutir no aluno várias competências e disposições. Estas até são descritas pelo próprio como “traços de carácter” e podem muito bem o ser, só que o que é uma disposição senão uma tendência para assumir algum comportamento ou resposta perante uma situação semelhante à que já ocorreu no passado? O tipo de situação que espoleta essa resposta bem como a resposta ela própria têm de se encontrar armazenadas na memória de longo prazo. O que é, então, necessário para que o que se quer incutir no estudante fique gravado na sua memória? Há várias explicações possíveis para que algo fique guardado na memória de longo prazo.⁹¹ Qualquer facto ou acontecimento experienciado várias vezes acaba por provocar a memória de longo prazo do mesmo. Mas isto não explica como se podem formar memórias que duram uma vida inteira acerca de eventos singulares que

⁹⁰ WILLINGHAM, *Op. Cit.*, pp. 50 e 51.

⁹¹ WILLINGHAM, *Op. Cit.*, pp. 54-59.

nunca mais se voltam a repetir, como, por exemplo, o dia de nascimento de um filho. Talvez a resposta estará no grau de emoção com que a experiência é vivida. Quanto mais impactante ela for, mais provável é ela tornar-se numa memória de longo prazo. Contudo, isto deixa ainda por explicar aquelas memórias de longo prazo acerca de factos ou acontecimentos emocionalmente neutros, mas que, ainda assim, persistem, como, por exemplo, muito do que se aprende na escola. A proposta de Willingham neste aspeto é considerar que a memória é seletiva, mas bastante económica. Não desperdiça espaço em coisas que provavelmente não têm qualquer importância. Se pensarmos cuidadosamente sobre algo, isso tem certamente alguma importância. Logo, é mais provável que fique registado na memória. Um dos grandes erros do ensino e que já foi denunciado por Paul, na comparação entre pensamento crítico e pensamento didático, é a ideia de que basta exigir dos alunos concentração e força de vontade para que eles aprendam. Pressupõe-se que se o aluno estiver concentrado ou quiser mesmo aprender, então ele aprenderá. Mais isto não se passa assim, como mostram vários estudos sobre a relação entre motivação e memória. Num estudo, pediu-se a várias pessoas para tentarem memorizar o máximo de itens que conseguissem.⁹² Só a metade dessas pessoas foi dito que haveria em seguida um teste para aferir quantos itens cada pessoa tinha decorado. Este grupo de pessoas tinha, assim, uma motivação maior para memorizar os itens que lhes eram mostrados do que a outra metade. No entanto, verificou-se que o desempenho de ambos os grupos foi semelhante. Outro estudo, ainda mais revelador, colocou várias pessoas a tentarem memorizar uma série de itens, mas a um grupo foi dito que se conseguissem memorizar um certo número de itens, receberiam algum dinheiro. Portanto, teriam uma recompensa se o desempenho da sua memória fosse bom. Pressuposto no estudo estava a ideia de que a aplicação e o esforço necessários para melhorar uma determinada competência aumenta com a ideia de uma recompensa. No entanto, não se observou diferenças significativas entre os dois grupos. Isto não mostra que a promessa de uma recompensa não contribuiu de facto para aumentar a motivação das pessoas a quem foi prometido uma certa quantia em dinheiro por um certo número de itens memorizados. Mostra é que a pressuposição de que o esforço de concentração ou a força de vontade em memorizar não contribui nada para melhorar o desempenho da mesma. Assim, na sala de aula, é de eficácia duvidosa usar a estratégia de dizer que determinada matéria sai no teste ou de prometer recompensar os alunos mais bem-comportados. De facto, os alunos podem mostrar um

⁹² IDEM, pp. 59 e 60.

comportamento próximo ao que teriam se estivessem de facto a aprender, mas daí não se segue que a sua vontade em que isso aconteça se traduza no resultado que esperam obter. A conclusão de Willingham é de que a memória é ativada quando pensamos cuidadosamente no significado dos itens que tentamos memorizar. Uma outra experiência pedia que os sujeitos decorassem uma lista de palavras. A um grupo pedia-se igualmente que pensassem se as palavras apresentadas continham determinadas letras, por exemplo, A ou Q. A outro grupo pediu-se que pensassem se as palavras lhes provocavam sensações agradáveis ou desagradáveis. Os resultados mostraram que o segundo grupo decorou duas vezes mais palavras do que o primeiro. Daqui conclui-se que a memória é estimulada por algo que tenha significado para nós. Pormenores como as letras de uma palavra são relativamente insignificantes, ao passo que as sensações que elas provocam em nós ajudam a pensar melhor no seu significado, já que pensamos nas relações que essa palavra tem com outras palavras e com as experiências que temos com os objetos a que elas se reportam.

Pensa-se que, para facilitar a assimilação de conhecimentos, é importante dar informação que vá ao encontro do interesse dos alunos, mas Willingham considera que isso é um erro. Para começar, há casos em que é extremamente difícil envolver o material que se quer dar a conhecer aos alunos com algo que seja do interesse deles. Mas o mais importante é que o significado de um objeto tem diferentes aspetos, várias vertentes, consoante a maneira como se olha para ele. Se nos focarmos num aspeto, os restantes são ignorados.⁹³ Então, se colocarmos um conteúdo embrulhado nalgum aspeto relevante para os interesses dos alunos, o que vai acontecer, segundo Willingham, é que a sua atenção vai-se dirigir para o que lhes interessa e ignorar o que supostamente eles deveriam prestar atenção. Façamos uma analogia com uma experiência que envolve moedas de 1 cêntimo. O significado que aquelas moedas têm para a maioria das pessoas é o seu (pouco) valor monetário. Mas há muitos outros aspetos em que as moedas podem ganhar significado: o material de que são feitas, os emblemas cunhados nelas, etc. Se forem apresentadas várias réplicas de moedas de 1 cêntimo com pequenas diferenças entre elas e só uma for a original, a maior parte das pessoas vai ter dificuldade em encontrá-la, porque habitualmente as pessoas não se focam nesse aspeto das moedas e, de cada vez, que lhes é mostrado uma, é o respetivo valor que tem preponderância sobre os demais significados. Agora a analogia: vamos corresponder o conteúdo que se quer transmitir às imagens

⁹³ WILLINGHAM, *Op. Cit.*, pp. 63 e 64.

cunhadas na moeda de 1 cêntimo. Para melhor apreender o conteúdo (as imagens), colocamo-lo misturado com algo que tem interesse para os alunos (as imagens aparecem na própria moeda, cujo interesse residual é puramente monetário). O que vai ser retido: o que já é do interesse dos alunos (o valor da moeda) ou o conteúdo que está nele encastrado (as imagens)?

Quanto à questão de saber se o pensamento crítico é transferível entre diferentes áreas, Willingham é claro: essa transferência é muito difícil. A razão para isso acontecer tem que ver com o papel da memória na aprendizagem: se ela é importante por tornar os processos de raciocínio mais ágeis, também condiciona as alternativas de uma possível solução. Em muitas ocasiões, a solução que resulta do estreitamento de alternativas possíveis operado pela memória faz-nos ir da maneira mais rápida em direção à solução certa, mas noutras ocasiões impede-nos de ver a solução para um problema. Isto acontece porque, em muitos problemas, nos deixamos levar mais facilmente pela estrutura de superfície do que pela estrutura interna. Esta pode ser a mesma, mas temos dificuldade em nos apercebermos disso.⁹⁴ Sempre que nos deparamos com um problema, a memória relaciona os dados do problema com o conhecimento que já existe armazenado. A contraindicação deste procedimento é que vai relacionar tendencialmente a estrutura de superfície do problema e não a estrutura interna. Para qualquer problema, uma das grandes dificuldades é saber precisamente quando é que a estrutura interna é a mesma de outro problema para o qual julgamos ter descoberto a solução. Por exemplo, quando foram expostos ao famoso exemplo do trolley, boa parte dos alunos concordaram, como a maior parte das pessoas, que é legítimo desviar o trolley que vai descontrolado em direção a cinco pessoas, mesmo que isso implique a morte de apenas uma pessoa que está nos carris. No entanto, os alunos dividiram-se bastante quando lhes foi apresentado o caso da bebé que sofria de anencefalia. A questão que se levantava neste caso era a de saber se era legítimo matar a bebé ou, melhor dizendo, acelerar a sua inevitável morte, para aproveitar os seus órgãos saudáveis de forma a serem transplantados para outros bebés que necessitavam deles para não correrem risco de vida. Em ambos os casos, a solução intuitiva é sacrificar uma vida, mesmo que inocente, para salvar outras tantas igualmente inocentes. No entanto, a reação dos alunos foi diferente, pois deixaram-se levar pelas diferenças superficiais entre os dois casos.

⁹⁴ WILLINGHAM, Daniel, *Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?*, in American Educator, vol. 31, pp. 8-19, pp. 10 e 11.

Como é óbvio, não é impossível haver transferência de conhecimentos de uns problemas para os outros, caso contrário todo o projeto de escolaridade seria um fracasso. Segundo Willingham, há duas maneiras de a transferência ser possível⁹⁵: uma é através de muita prática e de uma forte rede conceptual de ideias que permitam pensar criticamente sobre os problemas numa determinada área. Outra é o uso de estratégias para fomentar o pensamento crítico como as que Paul enumera (olhar para os vários lados de uma questão, não se precipitar a chegar a uma conclusão, etc.). Na psicologia cognitiva, essas estratégias chamam-se “metacognitivas”. Através dessas estratégias, aprendemos a regular o nosso pensamento por forma a arranjar a solução que convém a um problema. Contudo, estratégias como “devo olhar para os vários lados de uma questão” apenas dizem o que devemos fazer perante um problema, não nos dão o conhecimento necessário para serem implementadas, nem em que circunstâncias as devemos aplicar. O verdadeiro pensamento crítico consiste na capacidade de saber quando é necessário usar estratégias metacognitivas, aquelas estratégias que nos ajudam a pensar melhor, mas também no conhecimento que é necessário para elas serem eficazes e não meros blocos de conhecimento precetivo sobre virtudes epistemológicas. Sem o conhecimento necessário, mesmo tendo em conta aquelas estratégias, a mente tende a dirigir-se para os resultados que já conhece, a julgar que problemas com estruturas internas diferentes, mas aparentemente iguais, devem ter a mesma solução e que problemas com a mesma estrutura interna, mas com uma estrutura de superfície diferente devem ter uma solução diferente.

Por esta razão, segundo Willingham, é que o pensamento crítico dificilmente é transferível para outras áreas. Se este for identificado com estratégias, atitudes ou disposições para pensar melhor, pode muito bem ensinar-se um aluno a saber que deve ter em conta outras perspectivas para além da sua, que deve procurar a estrutura interna de um problema e não se ficar pela superfície, mas um aluno que só aprenda essas normas de pensamento, mesmo que tenha a disposição para aplicar essas estratégias não poderá ser propriamente dito um pensador crítico até ser capaz de as usar, o que implica não apenas saber que deve ter em conta outras perspectivas, mas ser capaz de pensar em soluções alternativas para um problema, que não basta saber que deve indagar a estrutura interna do problema, é também necessário que a saiba identificar. *Saber que* as estruturas internas de dois problemas são idênticas, *saber que* alternativas existem a uma solução

⁹⁵ WILLINGHAM, *Op. Cit.*, pp. 11-14.

que não é satisfatória, tudo isto implica *saber que* e conteúdos altamente conceptualizados.

Na filosofia, como em outras áreas, o difícil não é saber que se deve procurar pela estrutura interna dos problemas, pelas razões últimas que justificam uma determinada posição, por alternativas às intuições que parecem óbvias ao senso comum, mas sim saber qual a estrutura interna dos problemas, quais as razões últimas que fundamentam uma ideia, quais as objeções que se pode levantar a uma visão dogmática e pouco fundamentada. O pensamento crítico é possível, mas não tem o alcance que se pensa ter, pois ele está condicionado a uma área específica, desenvolve-se necessariamente em articulação com determinados conteúdos, pelo que é uma esperança algo infundada pensar que a filosofia gera pensadores críticos, pessoas mais capazes de pensar criticamente sobre os problemas da vida em geral.

Conclusão

Neste trabalho, procurámos analisar várias perspetivas de pensamento crítico e com elas comparar o programa de filosofia do ensino secundário. A partir dessa comparação, foi-nos possível determinar a noção de pensamento crítico contemplada no programa e avaliar as possibilidades de uma tal conceção ser transmissível a outras áreas disciplinares, bem como da exequibilidade do seu ensino.

A partir de três conceções representativas do pensamento crítico, concluímos que o programa se aproxima mais da noção de Richard Paul, que defende que o pensamento crítico é um conjunto de competências, algumas das quais de cariz lógico, mas trata-se sobretudo de disposições ou atitudes para pensar o outro e a si mesmo. O pensamento crítico é um pensamento autoconsciente e reflexivo, capaz de se avaliar e de melhorar a sua forma de resolver os problemas. As estratégias usadas para chegar a esse objetivo podem ser usadas em qualquer área, pelo que um ganho de pensamento crítico numa área é transferível para outra completamente diferente. Assim, o programa também responde positivamente ao segundo problema que orientou o nosso trabalho, o problema de saber se o pensamento crítico pode ser transferido para outras áreas. De facto, o próprio programa considera que a filosofia tem vantagens para os estudantes, já que lhes habilita a pensarem sobre problemas da vida em geral, nomeadamente, grandes questões sociais

incluindo os desafios colocados pela ciência e a tecnologia, contribuindo igualmente para uma maior reflexão ética e participação cívica.

No entanto, contrastámos essa perspetiva com outras duas, que consideram que o pensamento crítico é indissociável dos conteúdos que são ensinados numa determinada área. Vimos a este propósito as perspetivas de McPeck e de Willingham, o primeiro usando uma abordagem conceptual, o segundo uma abordagem empírica, partindo dos resultados da psicologia cognitiva. Segundo esta perspetiva, não é que o pensamento crítico não possa ser identificado com determinadas competências e estratégias, estas é que não podem ser ensinadas sem o conteúdo apropriado. A informação e o conhecimento de carácter proposicional que se adquire numa determinada área são constitutivos do pensamento crítico que opera nela, pelo que não há pensamento crítico não tingido da epistemologia, para usar a expressão de McPeck, ou do tipo de problemas, métodos e conceitos que caracterizam uma disciplina. Por conseguinte, para esta conceção, é muito difícil que o pensamento crítico seja transferido para outra área diferente da que o promoveu.

Apesar de considerarmos muito meritórios os esforços de analisar as competências e disposições que constituem o pensamento crítico, inclinamo-nos para pensar que o pensamento crítico não pode ser separado de uma área do saber, como a filosofia. Como procurámos mostrar a partir dos argumentos de McPeck e de Willingham, o pensamento tem antes de mais de ser pensamento acerca de algo. Mesmo o pensamento crítico é um tipo específico de pensamento e, como tal, não pode deixar de ter um conteúdo. O conteúdo é necessário para que se possa implementar as estratégias de pensamento crítico que certos autores, como Paul, enunciam. Ainda que as críticas de Paul ao sistema de ensino possam ser justificadas com base na passividade dos alunos e na maneira muito automática e pouco criativa como respondem às questões, não concordamos inteiramente com o seu diagnóstico. O ensino de conteúdos é fundamental e nem sempre aquilo que é do interesse dos alunos ajuda a tornar mais compreensível o que se tem para ensinar. Acreditamos no valor da filosofia como espaço para refletir sobre questões importantes da condição humana e do mundo que nos rodeia.

Ao colocar o pensamento crítico como um reflexo da filosofia e não tanto como uma natureza da sua prática, estamos a pretender que a filosofia tenha um valor instrumental, sujeitando-a, assim, ao binómio que hoje vinga por todo meio educacional e académico, o binómio da importância/utilidade, para o qual só é importante o que é útil.

A filosofia pode afirmar-se como um espaço de reflexão e debate crítico de ideias sem pretender que isso tenha um resultado prático significativo nas capacidades cognitivas dos alunos suscetível de ser exportado para outras áreas, como se o pensamento crítico fosse o que os economistas chamam “efeito de externalidade”. As outras áreas beneficiariam do pensamento crítico que a filosofia produz sem incorrer nos custos necessários para o promover.

Pensamos que as aulas de filosofia, como todas as aulas de qualquer disciplina, têm muito a ganhar com o ensino socrático proposto por Paul e que a filosofia só faz sentido ser ensinada nesses moldes, mas não podemos confundir pensar criticamente em filosofia com uma alegada faculdade de pensamento crítico que resulta dessa prática e que se pode aplicar sucessivamente a outras áreas. As questões filosóficas, pela sua diversidade e amplitude podem ser invocadas em muitas ocasiões, mas só alguém que tenha uma sólida formação filosófica, mesmo que seja apenas introdutória, pode contribuir para as debater de forma crítica e construtiva.

Deste modo, consideramos que se faz um trabalho mais útil à filosofia e se honra mais o seu efeito prático no ensino e para além dele, se valorizarmos a importância dos problemas filosóficos, promovendo o seu reconhecimento e a relação que eles têm com outras áreas disciplinares. Isto é preferível a tentar promover a filosofia com base numa pretensa faculdade sem fundamentar devidamente se a aquisição dessa faculdade está de facto causalmente relacionada com o ensino da filosofia e sem compreender se é de todo possível transferir essa faculdade para outros ramos do saber.

Bibliografia

Documentos Institucionais

ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE MIRAFLORES (2013) *Regulamento Interno: Agrupamento das Escolas de Miraflores, 2013 – 2017.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos.*

Livros e Artigos

ENNIS, Robert, *A concept of critical thinking*, in *Harvard Educational Review*, vol. 32, no. 1, 1962, pp. 81-111.

ENNIS, Robert, *Critical Thinking: A Streamlined Conception*, in *Teaching Philosophy*, vol.14, no. 1, 1991, pp. 5-24.

MASON, Mark (Ed.), *Critical Thinking and Learning*, Oxford, Blackwell, 2008.

McPECK, John, *Critical Thinking and Education*, Nova Iorque, St Marin's Press, 1981.

ORTIZ, Cláudia Álvarez, *DOES PHILOSOPHY IMPROVE CRITICAL THINKING SKILLS?*, 2007, Department of Philosophy- Faculty of Arts – The University of Melbourne

PAUL, Richard, BINKER, A.J.A., WEIL, Daniel, *Critical Thinking Handbook: K - 3 A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, & Science*, Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, 1987.

PAUL, Richard, ELDER, Linda, *The Miniature Guide to Critical Thinking – Concepts and Tools*, The Foundation for Critical Thinking, 2001.

WILLINGHAM, Daniel, *Why Don't Students Like School? – A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*, São Francisco, Jossey-Bass, 2009.

WILLINGHAM, Daniel, *Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?*, in *American Educator*, vol. 31, pp. 8-19.

Anexos

Escola Secundária de Miraflores•Plano Anual de Atividades•Núcleo de Estágio de Filosofia •2016 - 2017								
Atividade	Objetivos	Conteúdos Curriculares	Dinamizadores	Destinatários	Calendarização	Local	Custos	Avaliação
À procura da pergunta filosófica	<ol style="list-style-type: none">1. Identificar as perguntas filosóficas e os seus domínios.2. Reconhecer as características das perguntas filosóficas.3. Sensibilizar para o âmbito de estudo da filosofia e a importância da reflexão filosófica.	<p>Questões e domínios da filosofia</p> <p>Conceitos filosóficos</p>	<p>Profª Alice Santos</p> <p>Estagiários Maria Sarmento, Pedro Bravo e Susana Guerreiro</p>	<p>Alunos do 10º (10ºE2 e H1) e do 11º (11ºC2, C3 e E2);</p> <p>Comunidade escolar</p>	<p>17 de <u>Novembro</u></p>	<p>Escola</p>	<p>-----</p>	<p>Trabalhos produzidos; Participação</p>
Direitos Humanos Aqui e Agora (Dia Mundial dos Direitos Humanos)	<ol style="list-style-type: none">1. Refletir sobre o que são os direitos humanos2. Conhecer a história dos direitos humanos.3. Pensar sobre o percurso dos direitos humanos ao longo dos tempos: da convenção ao direito.4. Sensibilizar e informar os alunos sobre situações reais da atualidade.5. Dar a conhecer o trabalho desenvolvido pela Amnistia Internacional.	<p>Ética</p> <p>Ação Humana e Valores</p>	<p>Profª Alice Santos</p> <p>Estagiários Maria Sarmento, Pedro Bravo e Susana Guerreiro</p>	<p>Alunos do 10º (10ºE2 e H1) e do 11º (11ºC2, C3 e E2)</p>	<p>9 de <u>Dezembro</u></p>	<p>Auditório da Escola</p>	<p>-----</p>	<p>Participação</p> <p>Preparação de intervenções para o dia da sessão</p>

RELATÓRIO DE ATIVIDADE

Tema da actividade: *À procura da pergunta filosófica*

Data da realização da actividade: 17 de Novembro de 2016

Local da actividade: Escola Secundária de Miraflores

Destinatários: Turmas de 10º e 11º anos

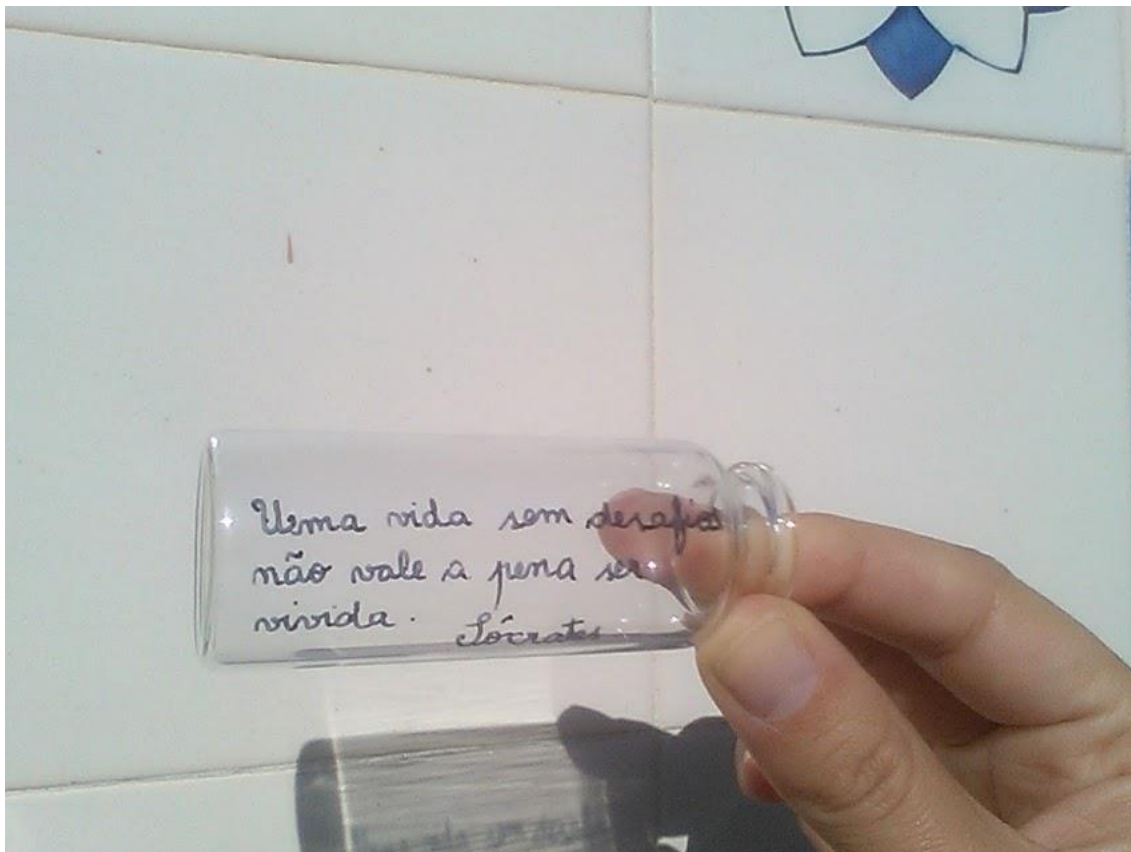
Dinamizadores: Profª Alice Santos e os professores estagiários: Maria Sarmento, Pedro Bravo e Susana Guerreiro

O Dia Mundial da Filosofia foi implementado pela UNESCO no ano de 2002 com o objetivo de evidenciar a importância da filosofia na vida do ser humano e na vida em sociedade. Comemorado todos os anos na terceira quinta-feira do mês de Novembro, muitas são as instituições escolares, e não só, que desenvolvem um conjunto de iniciativas de modo a dar vida a este dia comemorativo da filosofia.

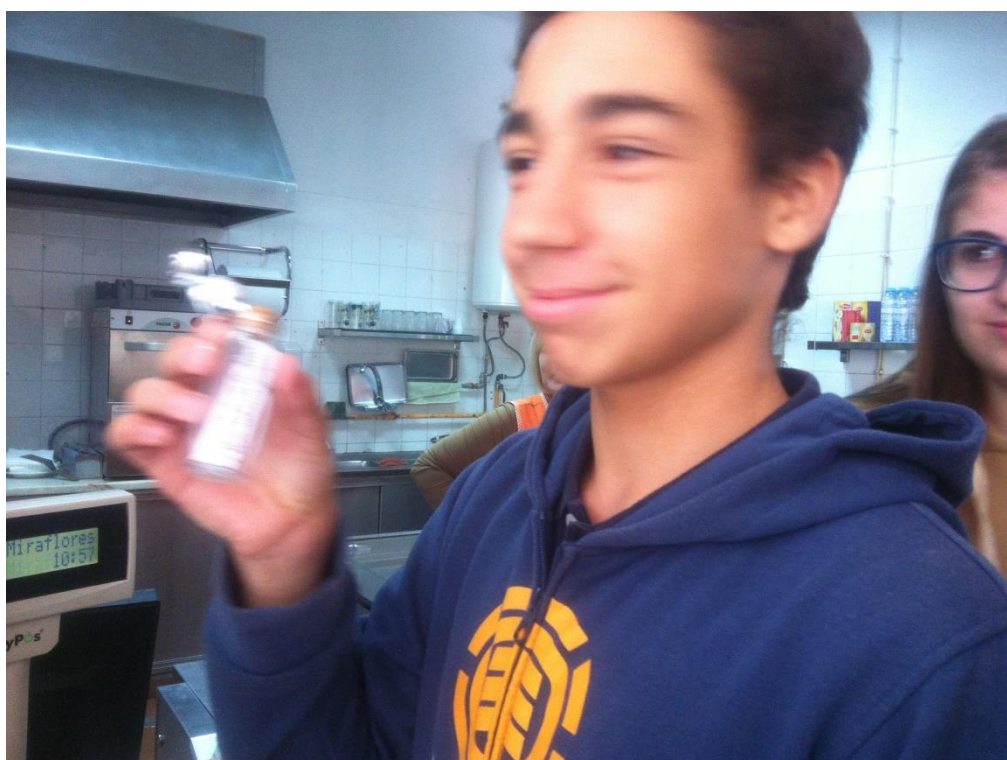
Assim, no âmbito do Dia Mundial da Filosofia, no dia 17 de Novembro foi realizada uma atividade que se intitulou de *À procura da pergunta filosófica*, dirigida às turmas de 10º e 11º anos da escola, estendendo-se ao longo de todo o dia. A atividade teve como objetivo principal a sensibilização dos alunos para o âmbito do estudo da filosofia e da importância da reflexão filosófica. Pretendia-se ainda trabalhar, de forma lúdica e com a dinâmica de uma atividade fora do espaço da sala de aula, alguns dos conteúdos programáticos da disciplina, como a identificação dos diferentes domínios da filosofia. Foram colocados, em diferentes espaços da escola, pequenos frascos onde estavam guardadas perguntas ou frases de figuras importantes da filosofia. Num primeiro momento da atividade, os alunos organizados em grupos, na dinâmica de um jogo de pistas, tinham que encontrar um conjunto de frascos. Num segundo momento, já em sala de aula, os alunos teriam que fazer a correspondência da pergunta ou frase aos diferentes domínios da filosofia, que estavam indicados num quadro preparado para a própria atividade. Aqui seria um momento de reflexão e de debate, sistematizando-se também os conceitos e as ideias centrais. No final da atividade, foi entregue um certificado de participação a cada aluno.

A atividade foi muito bem-sucedida, tendo obtido uma boa adesão por parte dos alunos que participaram de forma interessada e entusiasmada.

Um balanço positivo de uma atividade que quis proporcionar um momento diferente no contacto com os conteúdos da disciplina da filosofia, potenciando o espírito crítico e a curiosidade dos alunos das turmas envolvidas.

















10 de dezembro
Dia Internacional dos
Direitos Humanos

**SESSÃO COMEMORATIVA DO DIA DOS
DIREITOS HUMANOS**

**ORADOR CONVIDADO: DAVID RUAH
(AMNISTIA INTERNACIONAL)**

Dia 12 de Dezembro, a partir das 14 horas
Local: Auditório da Escola

**AMNISTIA
INTERNACIONAL**
PORTUGAL



RELATÓRIO DE ATIVIDADE

Tema da actividade: *Aministia Internacional – Os direitos Humanos e o voluntariado*

Data da realização da actividade: 12 de Dezembro de 2016

Duração: período da tarde

Local da actividade: Escola Secundária de Miraflores

Destinatários: Turmas dos 11^º anos

Dinamizadores: Prof^ª Alice Santos e os professores estagiários: Maria Sarmento, Pedro Bravo e Susana Guerreiro

No âmbito da comemoração do Dia Mundial dos Direitos Humanos, foi pensada uma actividade que se propôs fundamentalmente como uma forma de informar, de sensibilizar os alunos para situações do mundo actual e, simultaneamente, despertar-lhes uma consciência crítica sobre o papel de cada um enquanto cidadãos e elementos activos na sociedade.

Contactámos a Amnistia Internacional que, para além do seu vasto e reconhecido trabalho na área do voluntariado e intervenção na luta pelos direitos humanos, disponibiliza-se também para divulgar junto das comunidades escolares o trabalho que desenvolve e a reflexão sobre as questões centrais ligadas aos direitos humanos.

O David Ruah foi a pessoa da equipa da Amnistia Internacional que foi destacada para dinamizar a sessão na escola. A sessão foi organizada em dois momentos fundamentais. Num primeiro momento, onde foi feita uma apresentação da história dos direitos humanos e do trabalho desenvolvido pela Amnistia Internacional, bem como a apresentação de diversos casos reais e actuais. Num segundo momento, foi dinamizado um debate, a partir de algumas das questões levantadas e abordadas durante a primeira parte da sessão.

Os alunos das turmas dos 11^ºanos foram convidados a participar, mostrando-se muito interessados e motivados durante a sessão, expressando as suas opiniões e levantando as mais diversas questões sobre os temas desenvolvidos.

O balanço da actividade foi, assim, positivo, tendo ficado evidente o interesse de alguns alunos em saber mais sobre a organização e o trabalho da Amnistia e a forma como se poderiam também tornar membros da organização.

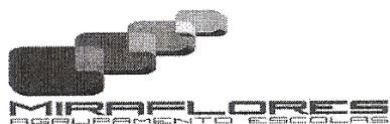


10º E2 Teste 08-11-2016																										
		Grelha de Correção																								
Cotações	Nº/Nome	Grupo I					Grupo II					Grupo III					Grupo IV					Total				
		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5
	Versão	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6
	1. Ana Ferreira	A	5	0	0	0	5	5	30	5	5	5	5	0	5	10	16	15	10	121						
	2. Andreia Marques	B	5	0	5	5	5	5	45	5	5	5	0	0	5	25	20	15	18	163						
	3. Andreia Baião	A	0	0	0	0	5	5	35	0	5	5	0	5	5	25	16	25	23	154						
	4. António Tamagnini	A	0	0	0	5	5	5	15	0	0	0	0	5	5	10	0	10	5	65						
	5. Beatriz Claro	B	5	0	0	5	5	5	30	5	5	0	0	0	5	10	15	20	17	127						
	6. Carolina Santos	A	0	0	5	0	0	0	45	0	0	0	0	0	2.5	13	20	20	10	113						
	7. Carolina Brazuna	B	5	5	0	5	5	5	15	5	0	0	0	5	5	5	10	20	25	115						
	8. Diogo Santos	B	5	0	5	5	0	5	10	0	5	0	0	0	0	13	0	17	20	85						
	9. Francisco Faria	A	0	0	5	5	5	5	15	0	5	0	0	5	4	25	20	25	25	144						
	10. Francisco Ribeiro	B	5	5	0	5	5	5	15	0	5	0	5	5	2.5	25	15	15	20	133						
	11. Francisco Loureiro	A	5	0	5	0	0	5	15	5	5	0	0	5	5	25	20	25	20	140						
	12. Frederico Viana	B	5	0	5	5	5	5	10	5	5	0	5	0	0	10	10	10	15	95						
	13. Gonçalo Rodrigues	A	0	0	5	0	5	5	30	0	5	0	0	5	2	15	20	25	20	137						
	14. Guilherme Santos	A	0	0	0	0	5	5	15	0	5	5	5	0	0	20	20	20	25	125						
	15. Inês Rodrigues	A	5	5	5	0	5	5	30	5	5	0	5	5	5	20	20	25	20	165						
	16. João Bochecha	B	5	0	0	5	5	5	10	5	0	0	5	0	2.5	15	15	15	15	103						
	17. Laura Sousa	A	0	0	0	0	5	0	20	0	5	5	5	0	5	25	20	25	15	130						
	20. Margarida Pedro	B	5	0	0	5	5	5	15	5	5	0	0	0	2.5	20	22	25	25	140						
	21. Maria Benedita	B	5	5	0	5	5	5	20	5	0	5	0	0	2.5	10	10	20	20	118						
	22. Maria Fernanda	B	5	0	0	0	0	5	45	5	5	0	5	0	5	20	0	15	20	130						
	23. Mariana Frescata	A	0	0	5	0	0	5	5	0	5	0	0	5	5	20	20	20	10	100						
	24. Matilde Carvalho	A	5	0	5	0	5	5	10	5	5	0	0	5	5	25	20	25	25	145						
	25. Miguel Barão	B	5	0	0	5	5	5	15	0	5	5	0	0	2.5	20	5	20	10	103						
	26. Miguel Gomes	A	5	5	0	5	0	5	15	0	5	5	0	5	5	20	15	10	120							
	27. Nuno Subtil	B	5	0	0	5	5	5	20	5	5	5	0	0	0	10	0	15	20	100						
	28. Paulo Lourenço	A	0	0	0	5	5	5	25	5	0	0	0	0	0	17	0	10	15	87						
	29. Rita Branco	B	5	0	0	5	5	5	20	5	5	5	0	0	4	16	15	20	20	130						
	30. Tomás Carvalho	A	5	0	0	5	5	5	5	0	5	5	0	0	5	10	16	20	25	111						
	32. Madalena Mello	B	5	5	5	0	5	5	35	5	5	5	0	5	2.5	25	20	20	25	173						

10º E2 Teste 06-12-2016															Grelha de Correção						
				Grupo I		Grupo II			Grupo III			Grupo IV									
Cotações		55		15		20		18		17		30		25		Total					
Nº/Nome		Versão		1		1.1		1.2		1		2		2.1		1.1		1.2		145	
1	Ana Ferreira	A		30	0	0	0	20	18	17	25	25	135								
2	Andreia Marques	B		40	15	20	12,5	18	17	30	25	178									
3	Andreia Baião	A		35	15	0	20	15	17	20	25	147									
4	António Tamagnini	A		15	15	20	10	15	12	25	15	127									
5	Beatriz Claro	B		30	0	0	17,5	18	16	30	23	135									
6	Carolina Santos	A		30	5	0	10	15	10	30	18	118									
7	Carolina Brazuna	B		25	15	10	15	12	17	25	25	144									
8	Diogo Santos	B		25	15	20	15	18	10	30	25	158									
9	Francisco Faria	A		25	15	20	10	9	17	30	15	141									
10	Francisco Ribeiro	B		35	0	0	20	15	17	30	20	137									
11	Francisco Coureiro	A		30	15	20	10	18	17	30	15	155									
12	Frederico Viana	B		40	0	0	20	9	5	30	5	109									
13	Gonçalo Ferreira	B		30	15	20	15	18	0	10	25	133									
14	Guilherme Santos	B		20	0	0	17,5	12	17	30	15	112									
15	Inês Almeida	A		25	15	20	15	12	8	10	25	130									
16	João Bochecha	B		30	15	15	7,5	12	10	26	10	126									
17	Laura Sousa	B		35	0	0	20	15	8,5	30	12,5	121									
18	Luís Henrique	B		10	15	20	7,5	15	0	15	25	108									
20	Margarida Pedro	A		35	15	20	15	12	10	30	8	145									
21	Maria Benedita	A		30	15	20	10	18	17	20	15	145									
22	Maria Arrojo	A		35	8	10	20	12	10	30	25	150									
23	Mariana Frescata	B		40	7,5	10	17,5	10,5	15	10	20	131									
24	Matilde Carvalho	B		40	0	0	15	12	17	30	12,5	127									
25	Miguel Barão	B		35	7,5	10	20	12	14	30	12,5	141									
26	Miguel Gomes	B		45	15	20	7,5	10,5	5	20	22	145									
27	Nuno Subtil	B		20	0	0	15	15	12	10	15	87									
28	Paulo Lourenço	A		5	0	0	13	9	0	0	0	27									
29	Rita Branco	A		30	15	20	10	15	10	20	25	145									
30	Tomás Carvalho	A		25	7	10	12	18	5	0	15	92									
32	Madalena Mello	A		40	15	20	10	18	17	30	25	175									

Classificações do 2º teste de Filosofia do 11º C2 (7 de Dezembro de 2016)																								
	Grupo I								Grupo II								Grupo III					Total		
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	1.1	2.1	2.2	2.3	1.1		2.1	2.2
1. André Carvalho	5	5	5	5	5	5	0	5	0	5	5	5	5	5	10	15	10	25	15	30	25	185		
2. Beatriz Reis	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	0	10	15	10	25	15	30	25	185		
3. Carolina Dias	5	5	5	0	5	5	0	5	5	5	0	5	5	5	10	15	10	25	15	25	30	180		
4. Catarina Ramos	0	5	5	5	0	5	0	5	5	5	5	5	5	5	10	15	10	18	0	20	30	153		
5. Débora Lombardi	5	5	5	5	0	5	0	5	5	5	5	5	5	0	10	15	10	23	15	20	18	161		
6. Diogo Santos	0	0	5	0	5	5	0	5	5	5	5	0	0	10	15	7	15	15	20	24	141			
7. Francisco Filipe	5	5	5	5	5	0	0	5	5	0	5	5	0	8	15	5	15	0	5	12	105			
8. Francisco Costa	5	5	5	5	0	5	0	5	5	5	5	5	5	10	15	6	20	0	30	18	154			
9. Frederico Reis	5	5	5	5	0	5	0	5	5	0	5	5	5	0	10	15	8	20	15	30	18	161		
10. Inês Rodrigues	5	5	5	5	0	5	0	5	5	0	5	5	5	5	10	15	10	20	0	30	24	159		
11. Joana Palminha	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	10	15	10	25	15	30	30	195		
12. João Monteiro	5	5	5	0	5	5	0	5	5	5	0	5	5	5	10	15	10	23	15	30	30	183		
13. Madalena Silva	5	5	5	5	0	5	0	5	5	5	0	5	5	5	10	15	10	25	15	30	18	173		
14. Maria Veiga	5	5	5	5	5	5	0	5	5	0	5	5	5	0	10	15	10	25	15	30	25	180		
15. Maria Carvalho	5	5	5	0	0	5	0	5	5	0	0	5	5	5	9	2	7	25	15	28	18	144		
16. Maria Calado	0	5	5	5	5	5	0	5	5	5	0	5	5	5	10	15	10	25	10	30	30	180		
17. Marta Fabião	5	5	5	5	0	5	0	5	5	5	5	5	5	0	7	15	10	25	15	30	25	177		
18. Matilde Carvalho	0	5	5	0	5	5	0	5	5	0	5	5	5	0	10	8	7	20	15	25	18	143		
19. Pedro António	5	5	5	0	0	5	0	5	5	0	5	5	5	8	7	8	12	5	20	10	115			
20. Rodrigo Almeida	5	5	5	0	5	5	0	5	5	5	0	5	5	7	15	3	20	0	20	12	127			

Classificações do 5º teste de Filosofia do 11ºC2																			
		Grupo I										Grupo II					Grupo III		
	Cotações	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50	20	15	10	25	30	200	
	Versão	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10	1	2	1.1	1.2	2.1	2.2		
1. André Carvalho	A	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	40	20	15	5	25	30	180	
2. Beatriz Reis	A	5	0	5	5	0	5	5	5	5	5	40	20	15	5	25	30	175	
3. Carolina Dias	B	5	5	0	5	5	0	5	5	5	5	50	20	15	5	25	28	183	
4. Catarina Ramos	A	5	0	5	5	0	5	5	0	5	5	34	20	12	5	25	30	161	
5. Débora Lombardi	A	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	36	20	15	5	25	30	176	
6. Diogo Santos	A	5	0	5	5	5	5	5	0	5	5	28	20	15	5	25	25	158	
7. Francisco Filipe	A	5	0	5	5	0	5	5	0	5	5	42	20	12	5	23	30	167	
8. Francisco Costa	A	5	0	0	5	5	5	5	0	5	0	34	20	10	5	15	15	129	
9. Frederico Reis	B	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	20	10	12	5	25	30	147	
10. Inês Rodrigues	A	5	0	5	5	5	5	5	0	5	5	28	20	15	10	25	30	168	
11. Joana Palminha	A	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	40	20	15	10	25	30	190	
12. João Monteiro	B	5	5	5	5	5	0	5	0	5	5	36	20	15	10	15	26	162	
13. Madalena Silva	A	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	46	20	10	10	20	26	177	
14. Maria Veiga	B	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	43	20	15	5	25	30	188	
15. Maria Carvalho	B	5	5	0	5	5	5	5	0	5	5	40	18	15	5	20	20	158	
16. Maria Calado	B	5	5	5	5	0	5	5	5	5	0	40	20	15	5	22	25	167	
17. Marta Fabião	A	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	36	20	15	4	20	25	165	
18. Matilde Carvalho	A	5	0	5	5	0	5	5	0	5	5	40	20	5	5	10	0	115	
19. Pedro Gonçalves	B	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	34	20	10	5	10	12	141	
20. Rodrigo Almeida	B	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	34	20	15	5	25	28	177	



Escola Secundária de Miraflores

3º teste de avaliação-Filosofia

Nome _____ Nº _____ Turma E2 10º ano

Versão A

Grupo I

1. Para cada um dos seguintes itens, selecione a opção correta:

1.1. Os valores:

- A. São critérios para as ações que praticamos.
- B. Permitem orientar as nossas ações.
- C. Possibilitam que avaliemos as nossas próprias ações.
- D. Todas as opções estão corretas.

1.2. Kant distingue ações morais de ações não morais com base:

- A. Nos sentimentos altruístas.
- B. Nas consequências da ação.
- C. Nas motivações do agente.
- D. No respeito ao dever.

1.3. Segundo o egoísmo ético:

- A. Devemos satisfazer os interesses dos outros desde que isso satisfaça os nossos próprios interesses.
- B. Devemos satisfazer apenas os nossos interesses.
- C. Nenhum ato altruísta é genuíno.
- D. Devemos satisfazer os nossos prazeres.

1.4. A ética comporta:

- A. Uma dimensão pessoal e uma dimensão social.
- B. Apenas uma dimensão pessoal.
- C. Apenas uma dimensão social.
- D. Nenhuma das anteriores.

1.5. Para agir moralmente é necessário que o agente seja:

- A. Consciente.
- B. Autónomo e responsável.
- C. Altruísta.
- D. Educado.

1.6. O egoísmo psicológico:

- A. É uma teoria normativa que defende que devemos agir apenas por interesse pessoal.
- B. Defende que os seres humanos são, por natureza, egoístas.
- C. É uma teoria que defende que uma ética baseada no egoísmo é impossível.
- D. Defende que os seres humanos se tornam egoístas, porque a sociedade os obriga a serem competitivos.

1.7. O Utilitarismo é uma teoria moral que defende que:

- A. A moral depende das perspetivas de felicidade de cada pessoa.
- B. As ações boas são as que satisfazem as preferências pessoais.
- C. Não há deveres absolutos.
- D. Os interesses pessoais se sobrepõem aos interesses das outras pessoas.

1.8. Agir contra uma norma de um código moral:

- A. É uma ação contrária ao dever.
- B. Implica agir imoralmente.
- C. Pode não ser imoral.
- D. Não tem relevância moral.

1.9. A legalidade e a moralidade distinguem-se com base:

- A. Na conformidade ao dever.
- B. No respeito ao dever.
- C. Nas consequências da ação.
- D. Todas as opções são corretas.

1.10. Para o Utilitarismo, a maximização da felicidade implica que:

- A. Todos os envolvidos ficam maximamente felizes.
- B. A avaliação do estado de felicidade é imparcial.
- C. A felicidade é subjetiva.
- D. A ação moral é a que satisfaz os interesses da maioria.

Grupo II

1. Indique se as afirmações são verdadeiras ou falsas. Corrija, caso a afirmação seja falsa:

1. Para Kant, uma boa intenção tem valor moral apenas se produzir boas consequências.
2. Uma das objeções que se coloca ao Utilitarismo é a discriminação de uma minoria por parte de uma maioria.
3. A consciência moral na sua dimensão julgadora decide o que é correto ou errado fazer.
4. Uma ação egoísta não pode ser considerada moralmente válida.
5. A ética de Kant é conhecida por deontologia, porque se baseia em Deus.
6. Objeta-se ao egoísmo ético confundir prazeres com interesses pessoais.
7. A felicidade é entendida pelos utilitaristas como uma sensação de prazer subjetiva.
8. Ao agir com intenção ética, o agente assume aderir convictamente às normas e valores morais que lhe são propostos.
9. Segundo Kant, uma vontade que se guie pelos sentimentos pode ser boa, desde que os sentimentos sejam nobres e amáveis.
10. Todos os utilitaristas defendem que quanto mais intenso e duradouro for um prazer, melhor.

2. Faça corresponder a cada pergunta a área de reflexão ética em que se insere

Questões	Área de reflexão da ética
<ol style="list-style-type: none"> 1. A manipulação genética deve ser permitida? 2. Qual o significado do juízo “É proibido mentir”? 3. Qual a resolução para o problema do fundamento da moral? 4. Quais as obrigações morais para com os refugiados? 5. Há ações que são intrinsecamente boas? 6. É mais condenável matar ou deixar morrer? 7. Que motivos movem as pessoas para terem comportamentos altruístas? 8. O que devo fazer perante um dilema moral? 	<p>A. Ética aplicada</p> <p>B. Metaética</p> <p>C. Ética normativa</p>

Grupo III

1. Leia o seguinte texto:

«O motivo nada tem a ver com a moralidade da ação, embora tenha muito a ver com o valor do agente; pois seguramente nenhum padrão ético conhecido decide se uma ação é boa ou má por ser praticada por um homem bom ou mau.»

Stuart Mill, *Utilitarismo*

1.1. Identifique a distinção feita por Stuart Mill.

1.2. A partir do texto, explique como é que, para o Utilitarismo, se decide que uma ação é boa ou má.

1.3. Poderia Kant estar de acordo com a posição defendida por Stuart Mill neste texto? Justifique.

2. Leia o seguinte texto:

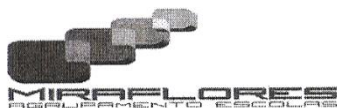
«Um outro [indivíduo] vê-se levado pela necessidade a pedir dinheiro emprestado. Sabe muito bem que não poderá devolvê-lo, mas percebe melhor ainda que ninguém lho emprestará se não se comprometer firmemente a saldar a dívida ao fim de dum determinado período. (...) Suponhamos que, apesar de tudo, ele opte por esta via; a máxima da sua ação teria este significado: “Quando creio estar com dificuldades de dinheiro, peço-o emprestado e prometo devolvê-lo, embora saiba que nunca o farei”.»

Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*

2.1. Explique por que razão Kant não poderia concordar com uma ação que se regesse pela máxima referida no excerto apresentado.

2.2. Poderia um utilitarista concordar com essa ação? Seria indiferente a finalidade que fosse dada ao dinheiro?

Cotações		
Grupo I (25 pts.)	Grupo II (75 pts.)	Grupo III (100 pts.)
10x2.5=25 pts.	1.1. 51 pts. 1.2. 24 pts.	1.1. 5 pts. 1.2. 25 pts. 1.3. 20 pts. 2.1. 25 pts. 2.2. 25 pts.



5º teste de avaliação-Filosofia

Nome _____ Nº _____ Turma E2 10º ano

Versão B

GRUPO I

1. Para cada um dos seguintes enunciados, indique a opção correta.

1.1. Considere as seguintes afirmações acerca do Estado:

1. *O Estado possui funções legislativas, executivas e judiciais.*
2. *Só o Estado pode exercer violência sobre os indivíduos.*
3. *A ação do Estado está legitimada por um enquadramento legal que legitima a sua ação.*
4. *O Estado é o representante dos cidadãos.*

- (A) 1 e 3 são corretas; 2 e 4 são incorretas.
(B) 1, 3 e 4 são corretas; 2 é incorreta.
(C) 1, 2 e 3 são corretas; 4 é incorreta.
(D) Todas as afirmações estão corretas.

1.2. A relação entre política, ética e direito pode definir-se da seguinte maneira:

- (A) A política define o que é a justiça, a ética visa a justiça e o direito (através das normas jurídicas) concretiza-a.
(B) O direito define o que é a justiça, a política visa a justiça e a ética (através das normas morais) concretiza-a.
(C) A política define o que é a justiça, o direito visa a justiça e a ética (através das normas morais) concretiza-a.
(D) A ética define o que é a justiça, a política visa a justiça e o direito (através das normas jurídicas) concretiza-a.

1.3. Segundo Rawls, os princípios da justiça por si apresentados:

- (A) São aqueles que indivíduos racionais escolheriam na posição original.
(B) Proíbem diferenças entre os indivíduos.
(C) Asseguram a igualdade económica e social.
(D) São aqueles que os indivíduos escolheriam sem o véu de ignorância.

1.4. À luz da teoria de Rawls, a chave para a implementação da justiça está:

- (A) Na escolha racional e parcial dos princípios da justiça.
- (B) Na escolha racional e imparcial dos princípios da justiça.
- (C) Na aplicação dos princípios da justiça sob um véu de ignorância.
- (D) Na aplicação dos princípios da justiça no contrato original.

1.5. De acordo com a teoria da justiça de John Rawls:

- (A) As desigualdades económicas são aceitáveis sob certas condições.
- (B) Toda e qualquer desigualdade entre os indivíduos deve ser suprimida.
- (C) O direito a dispormos do que ganhamos ou adquirimos é absoluto.
- (D) Uma igual liberdade é suficiente para assegurar a justiça social.

1.6. Uma das finalidades do princípio da diferença, proposto por Rawls, é:

- (A) Preservar algumas diferenças individuais.
- (B) Dar as mesmas liberdades a todas as pessoas.
- (C) Eliminar todas as diferenças sociais.
- (D) Reduzir os efeitos da lotaria social.

1.7. A estética é a disciplina filosófica que:

- (A) Se debruça apenas sobre a criação artística.
- (B) Se ocupa dos problemas e experiências ligados à nossa relação com objetos belos.
- (C) Analisa a experiência estética apenas perante o belo natural.
- (D) Procura ditar as regras de como deve ser a boa crítica de arte.

1.8. Considere as seguintes afirmações sobre a arte:

1. *As obras de arte são utensílios, tendo uma função prática, utilitária ou instrumental.*
2. *A obra de arte resulta do encontro de apenas dois elementos: a realidade visível e os meios técnicos.*
3. *Nenhuma obra de arte pode ter um valor instrumental.*
4. *A arte é uma atividade humana de produção intencional da beleza ou de algo que fixe a nossa atenção estética.*

- (A) 1 e 2 são verdadeiras; 3 e 4 são falsas.
- (B) 1 e 2 são falsas; 3 e 4 são verdadeiras.
- (C) 1, 2 e 3 são falsas; 4 é verdadeira.
- (D) 2 e 3 são falsas; 1 e 4 são verdadeiras.

1.9. Segundo Hume, os juízos estéticos são:

- (A) São mais ou menos apropriados, segundo o padrão de gosto.
- (B) São verdadeiros ou falsos, consoante a sensibilidade de cada um.
- (C) São expressão apenas das emoções subjetivas de quem passou pela experiência estética.
- (D) São objetivos por se basearem num sentimento universal.

1.10. Kant pensava que os juízos de gosto:

- (A) Variam obrigatoriamente consoante o ponto de vista e a sensibilidade do observador.
- (B) Têm valor cognitivo.
- (C) São universais, embora subjetivos.
- (D) Descrevem as propriedades estéticas dos objetos.

GRUPO II

1. Indique se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F). Caso considere falsa, justifique.

- 1.1. Só existe experiência estética no processo de contemplação de uma obra de arte.
- 1.2. Segundo Kant, o belo é aquilo que causa uma sensação de bem-estar relacionada com o interesse pessoal.
- 1.3. A estética é uma disciplina filosófica que só foi autonomamente considerada a partir do século XVII pelo filósofo alemão Baumgarten.
- 1.4. Segundo o objetivismo estético, os juízos estéticos são objetivos, porque são consensuais.
- 1.5. De acordo com Platão, a contemplação e a intuição da Beleza são inseparáveis da contemplação e da intuição do Bem e da Verdade.
- 1.6. A defesa da existência de um padrão de gosto faz com que David Hume seja um subjetivista moderado.
- 1.7. A estética, enquanto disciplina filosófica, em nada se distingue da filosofia da arte.
- 1.8. Hume é subjetivista, porque não admite que haja consenso a respeito dos juízos estéticos.
- 1.9. Segundo Kant, os juízos estéticos, tal como os juízos cognitivos, são universais.
- 1.10. De acordo com Beardsley, a estética estabelece os critérios da boa crítica de arte.

2. Faça corresponder corretamente as frases da coluna I com os termos da coluna II

I	II
1. Criação de uma realidade que exige e apela aos sentidos.	A. Obra de arte
2. Contacto com o real em relação ao qual o sujeito sente-se completamente envolvido.	B. Experiência estética
3. Apreciação desinteressada, subjetiva e universal.	C. Objeto estético
4. O que implica ter experiência estética.	D. Criação artística
5. Configuração de uma nova realidade.	E. Juízo estético (Kant)

GRUPO III

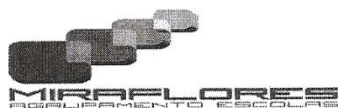
Leia o seguinte texto:

«Quando os dois princípios [da justiça] são cumpridos, as liberdades básicas de cada sujeito estão garantidas e, de um modo definido pelo princípio da diferença, cada sujeito é beneficiado pela cooperação social. Deste modo, é possível explicar a aceitação do sistema social e dos princípios que ele cumpre através da lei psicológica segundo a qual as pessoas tendem a amar, proteger e apoiar aquilo que defende o seu próprio bem. Dado que o bem de todos é defendido, todos estarão inclinados a defender o sistema. Quando o princípio de utilidade é cumprido, [...] não existe a garantia de que todos beneficiem. A obediência ao sistema social pode obrigar a que alguns, em particular os menos favorecidos, devam renunciar a benefícios para que um bem maior esteja à disposição do conjunto. Assim, o sistema não será estável, a não ser que aqueles que sofrem os sacrifícios maiores se identifiquem com interesses mais amplos do que os que lhes são próprios. Tal não é fácil de obter.»

J. Rawls, *Uma Teoria da Justiça*, Lisboa, Editorial Presença, 2001, p. 149 (adaptado)

1. A partir do texto e do que aprendeu nas aulas, justifique a seguinte afirmação: “Rawls é um filósofo contratualista”.
2. Explique em que consiste o processo que, segundo Rawls, permite encontrar os princípios fundadores de uma sociedade justa.
3. Caracterize os dois princípios fundamentais que seriam escolhidos nesse processo.

Cotações		
Grupo I (50 pts.)	Grupo II (60 pts.)	Grupo III (90 pts.)
10x5=50	1. 40 2. 20	1. 30 2. 30 3. 30



Escola Secundária de Miraflores

3º teste de avaliação-Filosofia

Nome _____ Nº ____ Turma C2 11º ano

Versão A

GRUPO I

1. Selecione a opção correta:

1.1. De acordo com a definição tripartida de conhecimento, a justificação é:

- a) Indispensável a qualquer crença.
- b) Necessária para algumas crenças serem verdadeiras.
- c) Necessária para uma crença ser conhecimento.
- d) Suficiente para uma crença ser verdadeira.

1.2. O desacordo entre empiristas e racionalistas diz respeito:

- a) À definição de conhecimento.
- b) Às fontes de conhecimento.
- c) À existência de conhecimento.
- d) À essência do conhecimento.

1.3. Através do cogito, ficamos certos da:

- a) Existência de Deus.
- b) Existência do nosso próprio corpo.
- c) Nossa própria existência.
- d) Da relação entre a mente e o corpo.

1.4. O fundacionalismo defende que:

- a) O conhecimento não é possível.
- b) Nem todas as crenças se justificam com base noutras crenças.
- c) Todas as nossas crenças são básicas.
- d) Não há conhecimento empírico.

1.5. Todo o conhecimento começa nas sensações. Esta afirmação é:

- a) Verdadeira, porque as sensações são a base da estrutura do ato de conhecer.
- b) Falsa, porque todo o conhecimento começa na percepção.
- c) Falsa, porque todo o conhecimento começa na razão.
- d) Nenhuma das anteriores.

1.6. Em filosofia, um bom argumento define-se por ser:

- a) Verdadeiro.
- b) Válido.
- c) Sólido.
- d) Nenhuma das anteriores.

1.7. Segundo a teoria da verdade como correspondência, a proposição «O Sol é maior do que a Terra»:

- a) É verdadeira, porque o diâmetro do Sol é maior do que o diâmetro da Terra.
- b) É verdadeira, porque é mais simples representá-la dessa maneira.
- c) É verdadeira, porque as estrelas são maiores do que os planetas.
- d) É verdadeira porque a maior parte das pessoas pensam que o Sol é maior do que a Terra.

1.8. As formas manipulatórias de persuasão desrespeitam sempre:

- a) A validade dos argumentos.
- b) A verdade dos factos.
- c) O contexto argumentativo.
- d) As estratégias de retórica.

1.9. Segundo o argumento ontológico apresentado por Descartes

- a) É possível que Deus exista, porque o *Cogito* tem o conceito de Deus.
- b) É impossível Deus não existir, porque Deus é onipotente.
- c) Deus é necessário para fundamentar a existência do mundo físico.
- d) A existência é uma qualidade.

1.10. Segundo Gettier, uma crença verdadeira justificada:

- a) É um conhecimento inconclusivo.
- b) É conhecimento nuns casos e não noutros.
- c) Não define conhecimento.
- d) É um exemplo de conhecimento proposicional.

Grupo II

1. Leia o texto seguinte:

«Condenamos a arte médica por haver médicos que podem utilizar a sua ciência para fazer o mal?

O mesmo vale para a linguagem: ela serve a verdade, mas não basta para garantir por si só. Ela pode encobrir a mentira, pode seduzir e convencer, tal como pode manipular e enganar. Se a retórica é útil, isso deve-se ao facto de permitir que os homens usem o seu sentido crítico e o seu juízo em plena consciência.»

Michel Meyer, *Questões de Retórica. Linguagem, Razão e Sedução*, Edições 70, 1998, p. 51

- 1.1. Identifique, com base no texto, a posição do autor.
- 1.2. A partir do texto, distinga persuasão de manipulação.

2. Identifique se as afirmações seguintes são verdadeiras ou falsas. Caso considere falsas, justifique.

1. Descartes é um filósofo dogmático.
2. Quando afirmamos que a Rita sabe falar alemão, estamos a atribuir-lhe conhecimento por contacto.
3. A sensação descodifica os dados sensoriais, formando imagens.
4. Todo o conhecimento proposicional é verdadeiro.
5. Segundo Descartes, conhece-se melhor a mente do que o corpo.
6. O entendimento tem acesso aos objetos tal como eles são.
7. A teoria de verdade como coerência considera que uma proposição é verdadeira apenas se for consistente com outras proposições do mesmo tipo.
8. A distinção entre retórica branca e retórica negra é uma distinção de natureza retórico-argumentativa e não ética.
9. Para um argumento ser cogente, as premissas têm de ser mais plausíveis do que a conclusão.
10. A hipótese do génio maligno é incompatível com a certeza do *Cogito*.

Grupo III

1. Leia o texto seguinte:

«Pela janela, Raimundo contempla um monte verdejante. Repara num animal que se passeia por lá e que é tal e qual uma ovelha. Raimundo forma assim a crença de que está uma ovelha no monte. Acontece que esse animal, na verdade, é um cão muito esquisito. Acontece também que, fora do campo visual de Raimundo, uma ovelha pasta no monte.»

- 1.1. Identifique as afirmações que correspondem às três condições necessárias para o conhecimento.
- 1.2. Poderia Gettier considerar a situação descrita como um caso de conhecimento? Justifique.

2. Leia os dois seguintes excertos do *Discurso do Método* de René Descartes:

Texto A

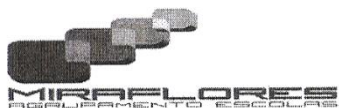
«E, tendo notado que não há nada no «eu penso, logo existo», que me garanta que digo a verdade, a não ser que vejo claramente que para pensar é preciso existir, julguei que podia admitir como regra geral que é verdadeiro tudo aquilo que concebemos muito claramente e muito distintamente.»

Texto B

«Na verdade (...) aquilo mesmo que adotei como regra, isto é, que são inteiramente verdadeiras as coisas que concebemos muito clara e distintamente, não é certo senão porque Deus é ou existe.»

- 2.1. Enuncie, com base no texto A, as características que Descartes atribui à proposição «eu penso, logo existo».
- 2.2. Explique de que modo chega Descartes à certeza dessa proposição.
- 2.3. Exponha o papel de Deus no sistema cartesiano.
- 2.4. Relacionando os textos A e B, por que razão se pode afirmar que Descartes comete uma petição de princípio?

Cotações			
Grupo I (25 pts.)	Grupo II (55 pts.)	Grupo III (120 pts.)	
1. 2.5 x 10= 25 pts.	1.1. 10 pts. 1.2. 15 pts. 2. 30 pts.	1.1. 15 pts. 1.2. 25 pts.	2.1. 5 pts. 2.2. 25 pts. 2.3. 25 pts. 2.4. 25 pts.



5º teste de avaliação-Filosofia

Nome _____ Nº _____ Turma C2 11º ano

Versão B

GRUPO I

1. Para cada um dos seguintes enunciados, indique a opção correta:

1.1. Considere os seguintes enunciados relativamente à relação entre verdade e ciência:

1. *A ciência nunca alcança a definitivamente a verdade.*
2. *A ciência aproxima-se sucessivamente da verdade.*
3. *O consenso entre os cientistas define a verdade de uma teoria num determinado período.*
4. *A verdade é um ideal regulador da ciência.*

- (A) Popper concorda com 1, 3 e 4; Kuhn concorda com 2, 3 e 4.
(B) Popper concorda com 2 e 4; Kuhn concorda com 1 e 3.
(C) Popper discorda de 1 e 3; Kuhn concorda com 1 e 3.
(D) Popper discorda de 1, 2 e 3; Kuhn concorda com 3.

1.2. Qual das seguintes sequências corresponde à descrição do método indutivo?

- (A) Recolha e seleção de dados; confronto com a realidade; formulação de hipótese.
(B) Formulação de hipótese; confronto com a realidade; recolha e seleção de dados.
(C) Formulação de hipótese; recolha e seleção de dados; confronto com a realidade.
(D) Recolha e seleção de dados; formulação de hipótese; confronto com a realidade.

1.3. Considere os seguintes enunciados sobre demarcação e falsificabilidade:

1. *Para Popper, uma teoria falsificável tem de dizer em que casos seria falsa.*
2. *Popper afirma ser possível verificar empiricamente um enunciado universal.*
3. *Popper considera que a verificação empírica de enunciados é impossível.*
4. *Para Popper, algumas teorias científicas não são falsificáveis ou refutáveis.*

- (A) 1 é correto; 2, 3 e 4 são incorretos.
(B) 2 é correto; 1, 3 e 4 são incorretos.
(C) 3 e 4 são corretos; 1 e 2 são incorretos.
(A) 2 e 3 são corretos; 1 e 4 são incorretos.

1.4. Qual dos seguintes enunciados é falsificável?

- (A) Os pinguins voam ou não voam.
- (B) Existem pinguins invisíveis.
- (C) Não existem pinguins no hemisfério norte.
- (D) Os pinguins dão sorte.

1.5. Qual das seguintes afirmações é defendida por Popper?

- (A) As inferências que interessam para a ciência não são indutivas, mas dedutivas.
- (B) Os cientistas começam com observações e inferem depois uma teoria geral.
- (C) A verdadeira ciência verifica aquilo que afirma, através da experimentação.
- (D) Um único exemplo contrário é insuficiente para uma refutação conclusiva.

1.6. Quando uma teoria resiste aos testes a que é sujeita diz-se, para Popper:

- (A) Provável.
- (B) Corroborada
- (C) Falsificada.
- (D) Verdadeira.

1.7. Considere os seguintes enunciados sobre o falsificacionismo de Karl Popper:

1. *Uma teoria para poder ser científica tem de ser refutada ou falsificada.*
2. *As teorias científicas são conjecturas obrigatoriamente testáveis.*
3. *A ciência oferece aproximações cada vez mais precisas à verdade.*
4. *A ciência evolui por eliminação de erros e não por acumulação de verdades.*

- (A) 2 é correto; 1, 3 e 4 são incorretos.
- (B) 1, 2 e 3 são corretos; 4 é incorreto.
- (C) 2, 3 e 4 são corretos; 1 é incorreto.
- (D) 1 e 3 são corretos; 2 e 4 são incorretos.

1.8. Os objetores de Popper criticam-lhe:

- (A) A ênfase colocada nos êxitos do trabalho da pesquisa científica.
- (B) A defesa da irracionalidade e subjetividade do progresso científico.
- (C) A defesa da justificação de teorias através de observações repetidas.
- (D) A ênfase colocada nos fracassos e erros da pesquisa científica.

1.9. Segundo Thomas Kuhn:

- (A) As revoluções científicas são frequentes na história da ciência.
- (B) Uma simples anomalia é suficiente para derrubar um paradigma.
- (C) A «ciência normal» desenvolve-se à margem de qualquer paradigma.
- (D) Um excesso de anomalias pode originar um período de crise da ciência.

1.10. Segundo Kuhn, um período de ciência extraordinário é uma época de:

- (A) Crise em que se resolvem as anomalias acumuladas.
- (B) Crise em que, depois de um acumular de anomalias, a confiança no paradigma é abalada e são propostas alternativas.
- (C) Tranquilidade em que a comunidade científica não trabalha à luz de qualquer paradigma.
- (D) Tranquilidade em que não ocorre qualquer anomalia.

GRUPO II

1. Indique se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F). Caso considere falsa, justifique.

- 1.1. De acordo com a perspectiva indutivista do método científico e da ciência, a ciência começa com a observação.
- 1.2. A proposição «Não existem mamíferos sem coração» é falsificável.
- 1.3. Para Kuhn, as revoluções científicas são episódios raros de desenvolvimento não cumulativo.
- 1.4. Segundo Kuhn, os critérios partilhados, como exatidão e alcance, asseguram a objetividade e a racionalidade de escolha entre teorias.
- 1.5. Segundo Kuhn, a ciência normal compreende a discussão crítica do paradigma.
- 1.6. Qualquer anomalia ou falha na aplicação do paradigma gera, na perspectiva de Kuhn, insatisfação e desacordo no interior da comunidade científica.
- 1.7. Segundo Popper, nunca podemos saber se uma teoria é verdadeira ou falsa, a menos que seja refutada.
- 1.8. Segundo Kuhn, os paradigmas são incomensuráveis, mas não incompatíveis.
- 1.9. Os paradigmas são incomensuráveis, porque não é possível compará-los objetivamente.
- 1.10. Segundo Kuhn, a educação científica torna os cientistas insensíveis à pressão dos pares e à influência dos membros mais poderosos da comunidade científica.

2. Associe cada uma das afirmações seguintes às concepções de Popper (A) ou de Kuhn (B).

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">1. A ciência é uma aproximação sucessiva à verdade.2. O conhecimento científico é essencialmente subjetivo ou intersubjetivo.3. Os paradigmas são incomensuráveis.4. O conhecimento objetivo é possível através de um método de falsificação de teorias.5. O consenso entre cientistas e a partilha de crenças e ideais definem a verdade de uma teoria num determinado período.6. As teorias não evoluem no sentido de se aproximarem da verdade.7. Não há uma evolução contínua do conhecimento.8. A melhoria das teorias dá-se por eliminação de erros.9. Um paradigma é um padrão de cosmovisão que orienta a pesquisa científica.10. A verdade é um ideal regulador da ciência. |
|---|

GRUPO III

1. Considere o texto que se segue.

«Em virtude de exigir a destruição de um paradigma em larga escala e importantes mudanças nos problemas e técnicas da ciência normal, a emergência de novas teorias é precedida geralmente de um período de insegurança profissional pronunciada. Como se pode esperar, esta insegurança é gerada pelo falhanço persistente em resolver os enigmas da ciência normal de acordo com as expectativas. O falhanço das regras existentes é o prelúdio da procura de regras novas.»

T. Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas*, Guerra e Paz, 2009, p. 103.

1.1. Explique a natureza e consequências da fase crítica, segundo T. Kuhn.

Na sua resposta deve integrar, de forma pertinente, informação do texto.

2. Leia o texto com atenção.

«O triunfo de um novo paradigma pode dever-se a uma grande variedade de factores: a sua capacidade para explicar factos polémicos persistentes, a sua utilidade na resolução de problemas e realização de previsões adequadas e, em não menor medida, a aura e o prestígio dos cientistas que inventam uma nova teoria e a defendem. O prestígio pessoal de um cientista – diz Kuhn – “é muitas vezes considerado como sendo o resultado ou a prova de um excepcional engenho e inteligência. Mas pode também dever-se ao facto de ter apoios e amigos influentes no mundo das finanças e da política. Para que uma nova teoria se imponha, o seu inventor deve ter uma posição relativamente elevada na hierarquia universitária e facilidade no acesso a financiamento para a investigação.»

Jenny Teichman e Katherine Evans, *Philosophy: a Beginner's Guide*, Blackwell, p.146.

2.1. Identifique, no texto, um fator de ordem cognitiva e outro de ordem económico-social, que contribuem para o triunfo de um paradigma.

2.2. Relacione os conceitos de paradigma e ciência normal.

2.3. A partir do texto e do que aprendeu nas aulas, exponha as linhas gerais da conceção de Kuhn sobre o desenvolvimento da ciência.

Cotações		
GRUPO I (50 pts.)	GRUPO II (70 pts.)	GRUPO III (80 pts.)
10x5=50 pts.	1. 50 pts. 2. 10x2=20 pts.	1.1.15 2.1.10 2.2.25 2.3.30

III-Racionalidade Argumentativa e Filosofia		2.1. O domínio do discurso argumentativo – a procura da adesão do auditório				
2. Argumentação e Retórica						
Competências/Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Distinguir argumentação de demonstração. 	<ul style="list-style-type: none"> Argumentação e demonstração: formas, conteúdos e objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição dialogada. 	<ul style="list-style-type: none"> PowerPoint 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 	<ul style="list-style-type: none"> Pergunta/resposta orientada. 	
<ul style="list-style-type: none"> Identificar os principais elementos da argumentação. 	<ul style="list-style-type: none"> Elementos constitutivos da argumentação: orador, auditório e discurso argumentativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e interpretação de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Manual Quadro 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 		
<ul style="list-style-type: none"> Definir retórica 	<ul style="list-style-type: none"> A dupla aceção de retórica: as técnicas de persuasão e a área de investigação que as estuda. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de exemplos. 		<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 		
<ul style="list-style-type: none"> Contrastar as perspetivas aristotélica e platónica da retórica. 	<ul style="list-style-type: none"> Diferentes abordagens à retórica: o desprezo de Platão e a importância dada por Aristóteles. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de exercícios. 		<ul style="list-style-type: none"> 20 min. 		
Sumário: Retórica: a ciência da argumentação. Finalidade, meios e elementos do discurso argumentativo.						

III-Racionalidade Argumentativa e Filosofia		2.1. O domínio do discurso argumentativo – a procura da adesão do auditório			
2. Argumentação e Retórica					
Competências/Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Identificar a tese da conceção clássica de verdade. 	<ul style="list-style-type: none"> A conceção de verdade como correspondência. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição dialogada. 	<ul style="list-style-type: none"> PowerPoint 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 	<ul style="list-style-type: none"> Pergunta/resposta orientada.
<ul style="list-style-type: none"> Descrever a relação complexa entre o discurso e o ser. 	<ul style="list-style-type: none"> O plano ontológico e o plano discursivo como planos independentes um do outro. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e interpretação de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Manual Quadro 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 	
<ul style="list-style-type: none"> Identificar a tese do coerentismo. 	<ul style="list-style-type: none"> A conceção coerentista de verdade, centrada na noção de consistência. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de exemplos. 		<ul style="list-style-type: none"> 15 min. 	
<ul style="list-style-type: none"> Identificar a tese central do pragmatismo. 	<ul style="list-style-type: none"> A conceção pragmatista de verdade, centrada na noção de utilidade. 			<ul style="list-style-type: none"> 15 min. 	
Sumário: Verdade e ser: três teorias acerca da verdade.					

III – A ação humana e os valores		3.1. A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial.			
3. Dimensões da ação humana e dos valores.		3.1.1. Intenção ética e norma moral.			
Competências/Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Definir a Ética. 	<ul style="list-style-type: none"> Noção introdutória do que é a ética: estudo de como devemos agir, tendo em conta o bem. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição de conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> PowerPoint Manual 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 	<ul style="list-style-type: none"> Pergunta/resposta orientada.
<ul style="list-style-type: none"> Enunciar os elementos envolvidos na dimensão moral da ação. 	<ul style="list-style-type: none"> Elementos da dimensão moral da ação: a intenção do agente, a ação, as normas que a regulam e a interação com os outros agentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e interpretação de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro 	<ul style="list-style-type: none"> 15 min. 	
<ul style="list-style-type: none"> Distinguir ética de moral. 	<ul style="list-style-type: none"> A distinção feita por alguns autores entre ética e moral. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de exercício. 		<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 	
<ul style="list-style-type: none"> Distinguir as diferentes áreas em que se subdivide a ética filosófica. 	<ul style="list-style-type: none"> Diferentes áreas em que se subdivide a ética filosófica: ética normativa, ética aplicada e metaética. 			<ul style="list-style-type: none"> 15 min. 	
Sumário: Início do estudo da dimensão ética do agir: a intenção ética e a norma moral.					

III – A ação humana e os valores		3.1. A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial.				
3. Dimensões da ação humana e dos valores.		3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.				
Competências/Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Identificar quando uma regra moral está de acordo com o Princípio da Utilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Segundo o Utilitarismo, uma regra moralmente válida é aquela que maximiza de forma imparcial a felicidade para a maioria. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição de conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> PowerPoint Manual 	<ul style="list-style-type: none"> 5 min. 	<ul style="list-style-type: none"> Pergunta/resposta orientada. 	
<ul style="list-style-type: none"> Avaliar a moralidade de uma ação a partir do critério utilitarista. 	<ul style="list-style-type: none"> Comparar os valores de utilidade de cada ação e das respetivas alternativas possíveis. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e interpretação conjunta de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro 	<ul style="list-style-type: none"> 15 min. 		
<ul style="list-style-type: none"> Apresentar críticas de forma fundamentada à perspectiva utilitarista da moral. 	<ul style="list-style-type: none"> Objeções ao utilitarismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de exercício. 		<ul style="list-style-type: none"> 15 min. 		
<ul style="list-style-type: none"> Comparar os sistemas morais de Kant e do utilitarismo. 	<ul style="list-style-type: none"> A moral de Kant e o utilitarismo em contraste: principais características e limitações. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de exemplos. 		<ul style="list-style-type: none"> 15 min. 		
Sumário: Aplicação do critério moral de Mill a casos concretos. Análise comparativa e crítica das duas perspectivas morais estudadas.						

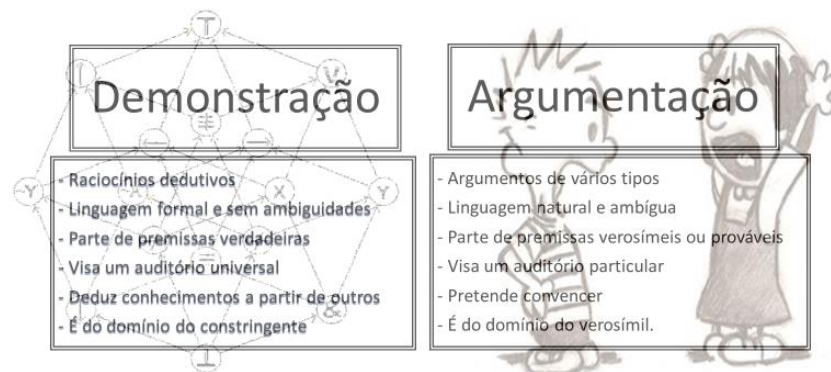
IV – o conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica. 1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva.		1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.			
Competências/Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o problema dos fundamentos do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> O problema dos fundamentos do conhecimento: investigar onde ele provém e como ele se encontra justificado. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição dialogada. 	<ul style="list-style-type: none"> PowerPoint 	<ul style="list-style-type: none"> 15 min. 	<ul style="list-style-type: none"> Pergunta/resposta orientada.
<ul style="list-style-type: none"> Identificar as teses centrais das propostas dadas ao problema. 	<ul style="list-style-type: none"> Três propostas de resolução do problema: racionalismo, empirismo e apriorismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e interpretação de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Manual Quadro 	<ul style="list-style-type: none"> 5 min. 	
<ul style="list-style-type: none"> Identificar a tese central do ceticismo. 	<ul style="list-style-type: none"> O ceticismo: a tese de que nada pode ser conhecido ou a atitude de suspensão do juízo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de exemplos. 		<ul style="list-style-type: none"> 20 min. 	
<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar o sistema de Descartes no ceticismo. 	<ul style="list-style-type: none"> O projeto de Descartes de responder ao desafio do ceticismo. Contexto histórico-filosófico. 			<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 	
Sumário: O problema dos fundamentos do conhecimento: o desafio do ceticismo e a reação de Descartes.					

IV – o conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica- 1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva.		1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.			
Competências/Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Relacionar o empirismo de Hume com o seu ceticismo acerca da existência do mundo exterior. 	<ul style="list-style-type: none"> A impossibilidade de conhecer o mundo exterior, uma vez que a única coisa de que temos experiência direta são as impressões. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição dialogada. 	<ul style="list-style-type: none"> PowerPoint Manual 	<ul style="list-style-type: none"> 15 min. 	<ul style="list-style-type: none"> Pergunta/resposta orientada.
<ul style="list-style-type: none"> Distinguir o ceticismo de Hume do ceticismo tradicional (académico e pirrónico). 	<ul style="list-style-type: none"> O ceticismo de Hume: advertência contra o dogmatismo e as teorias especulativas sem fundamento na experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e interpretação de textos. Resolução de exercícios. 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 	
<ul style="list-style-type: none"> Apresentar de forma fundamentada as principais objeções a algumas teses defendidas por David Hume. 	<ul style="list-style-type: none"> Algumas das principais objeções a David Hume: objeção ao princípio de que só há dois tipos e conhecimento – como é que este princípio está justificado? Objeção à teoria da causalidade de Hume – exemplos de causas sem conjunção constante e exemplos de conjunções constantes sem causa. 			<ul style="list-style-type: none"> 25 min. 	
Sumário: O ceticismo de David Hume e as objeções às suas teses.					

II – A ação humana e os valores.		3.2. A dimensão estética - análise e compreensão da experiência estética				
3 - Dimensões da ação humana e dos valores.		3.2.1. A experiência e o juízo estéticos				
Competências/Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Definir etimologicamente o termo estética. 	<ul style="list-style-type: none"> O significado etimológico de “estética” – <i>aesthesis</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição dialogada. 	<ul style="list-style-type: none"> PowerPoint 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 	<ul style="list-style-type: none"> Pergunta/resposta orientada. 	
<ul style="list-style-type: none"> Enunciar a origem histórica da Estética, enquanto disciplina filosófica. 	<ul style="list-style-type: none"> A fundação da disciplina por Baumgarten e as críticas ao seu projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e interpretação de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Manual Quadro 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 		
<ul style="list-style-type: none"> Distinguir estética de filosofia da arte. 	<ul style="list-style-type: none"> A estética e filosofia da arte: comparação das duas disciplinas com base nas várias experiências que a beleza e a arte produzem. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de exercícios. 		<ul style="list-style-type: none"> 15 min. 		
<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar a atitude estética 	<ul style="list-style-type: none"> As finalidades da obra de arte: intrínsecas e instrumentais. A centralidade da intenção estética na criação artística. 			<ul style="list-style-type: none"> 15 min. 		
Sumário: Início do estudo da dimensão estética do agir: a experiência estética e a criação artística.						

II – A ação humana e os valores.		3.2. A dimensão estética - análise e compreensão da experiência estética			
3 - Dimensões da ação humana e dos valores.		3.2.1. A experiência e o juízo estéticos			
Competências/Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Identificar a tese do objetivismo estético de Beardsley. 	<ul style="list-style-type: none"> A tese objetivista de Beardsley: a estética como metacrítica da arte. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição dialogada. 	<ul style="list-style-type: none"> PowerPoint 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 	<ul style="list-style-type: none"> Pergunta/resposta orientada.
<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o problema filosófico de Platão a propósito da Beleza. 	<ul style="list-style-type: none"> O problema central da estética de Platão: definir o que é o Belo. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e interpretação de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Manual Quadro 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 	
<ul style="list-style-type: none"> Distinguir a definição de um conceito dos seus exemplos. 	<ul style="list-style-type: none"> A necessidade de distinguir um conceito daquilo que o exemplifica: a Beleza é diferente das coisas que são belas. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de exemplos. 		<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 	
<ul style="list-style-type: none"> Relacionar a noção de Forma com a natureza e o contacto que se tem com a Beleza. 	<ul style="list-style-type: none"> A natureza inteligível da Beleza. A identificação da Forma do Belo com a Verdade e o Bem. O amor como via de o alcançar. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de exercícios. 		<ul style="list-style-type: none"> 20 min. 	
Sumário: O objetivismo de Beardsley e o idealismo platónico acerca da Beleza.					

O contraste entre demonstração e argumentação



Exercício: Quais dos seguintes exemplos pertencem ao domínio da demonstração e quais os que pertencem ao domínio da argumentação?

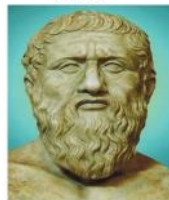
Argumento 1	Argumento 2
Se $2+2=4$, então $4-2=2$ Ora, $2+2=4$. Logo, $4-2=2$.	Ou o ser humano é totalmente livre, ou é totalmente determinado. O ser humano não é totalmente livre. Logo, é totalmente determinado
Argumento 3	Argumento 4
Por definição um triângulo tem três ângulos. Logo, se isto é um triângulo, tem três ângulos.	Deus existe, porque nada vem do nada e tem de haver uma causa para tudo.

Retórica e democracia

É a retórica um saber?

NÃO

Platão



A retórica não pode ser uma arte, porque não tem um objeto específico, tal como a medicina ou o fabrico de sapatos, que são definidos pelos seus objetos, respetivamente, a saúde e os sapatos.

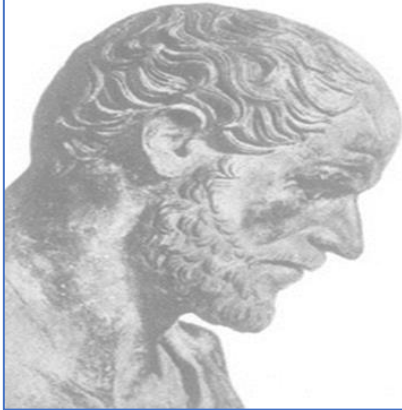
SIM

Aristóteles



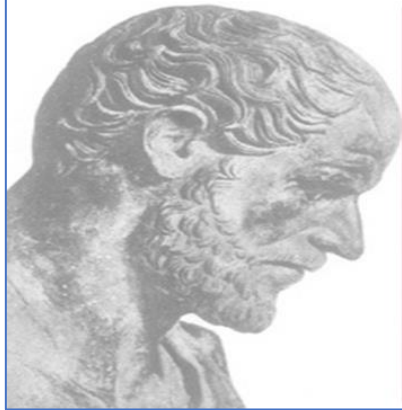
A retórica não tem objeto, tal como a dialética é desprovida de objeto, mas repousa num método, visto que tem de distinguir argumentos válidos de argumentos não válidos. A retórica deve distinguir o que é persuasivo do que não é.

Três meios de persuasão segundo Aristóteles

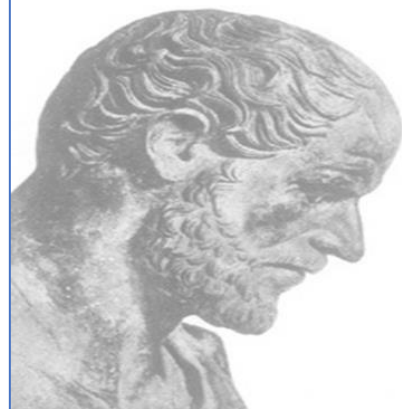


«Persuade-se pelo carácter quando o discurso é proferido de modo a deixar a impressão do orador ser digno de confiança. Acreditamos mais e mais depressa em pessoas honestas, em todas as coisas em geral, mas sobretudo nas de que não há conhecimento exato e que deixam margem para dúvida. Porém, é necessário que a confiança seja o resultado do discurso e não de uma opinião prévia sobre o carácter do orador; não se deve considerar sem importância para a persuasão a probidade de quem fala, como alguns autores propõem, e quase se poderia dizer que o carácter é o principal meio de persuasão. (...)»

Três meios de persuasão segundo Aristóteles



«Persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por causa do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimentos de tristeza ou alegria, amor ou ódio. (...) O discurso será emocional se, relativamente a uma ofensa, o estilo for o de um indivíduo encolerizado; se relativo a assuntos ímpios e vergonhosos, for o de um homem indignado e reverente; se sobre algo que deve ser louvado, o for de forma a suscitar admiração; com humildade, se sobre coisas que suscitam compaixão. E de forma semelhante nos restantes casos. O estilo apropriado torna o assunto convincente, pois, por paralógismo, o espírito do ouvinte é levado a pensar que aquele que está a falar diz a verdade. Com efeito, neste tipo de circunstâncias, os ouvintes estão em tal estado que pensam que as coisas são assim, mesmo que não sejam como o orador diz; e o ouvinte compartilha sempre as mesmas emoções que o orador, mesmo que ele não fale. É por esta razão que muitos impressionam os ouvintes com altos brados.»



«Persuadimos, enfim, pelo raciocínio quando mostramos a verdade ou o que parece verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular.»

Aristóteles, Retórica

Exercício

Quais dos enunciados descrevem estratégias centradas no ethos, no pathos ou no logos (página 95 do manual)?

- (a) O orador persuade pelas emoções que desperta no auditório.
- (b) São os argumentos que convencem o auditório.
- (c) O orador consegue fazer com que o auditório o considere uma pessoa credível.
- (d) É a estratégia centrada no modo como o orador dispõe os auditores, criando um ambiente favorável à aceitação da tese.
- (e) O orador atinge «o coração do auditório», provocando-lhe sentimentos
- (f) A personalidade do orador convence o auditório de que a tese é aceitável.

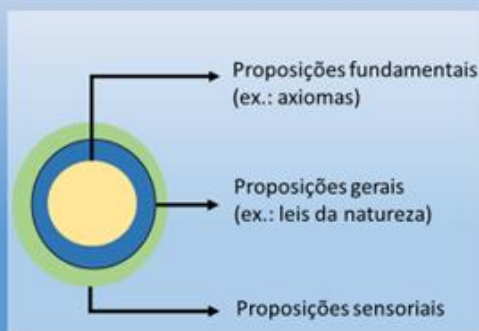
Conceções sobre a manipulação

Conceção tradicional	Conceção de Meyer				
<ul style="list-style-type: none"> A manipulação é o mau uso ou o uso injusto da retórica. Há uma diferença clara entre persuasão e manipulação. <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="272 416 595 450">PERSUASÃO</th><th data-bbox="616 416 943 450">MANIPULAÇÃO</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="272 450 595 801"> <ul style="list-style-type: none"> Visa o consentimento voluntário e consciente do auditório; Orienta-se pela verdade; É uma persuasão racional e explícita; O auditório tem consciência das estratégias persuasivas usadas; O auditório é crítico e problematiza. </td><td data-bbox="616 450 943 801"> <ul style="list-style-type: none"> Visa modelar crenças e comportamentos do auditório; O orador pode enganar o auditório; É uma persuasão oculta; O auditório não tem consciência das estratégias de persuasão usadas; O auditório não problematiza, o seu sentido crítico é adormecido. </td></tr> </tbody> </table>	PERSUASÃO	MANIPULAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Visa o consentimento voluntário e consciente do auditório; Orienta-se pela verdade; É uma persuasão racional e explícita; O auditório tem consciência das estratégias persuasivas usadas; O auditório é crítico e problematiza. 	<ul style="list-style-type: none"> Visa modelar crenças e comportamentos do auditório; O orador pode enganar o auditório; É uma persuasão oculta; O auditório não tem consciência das estratégias de persuasão usadas; O auditório não problematiza, o seu sentido crítico é adormecido. 	<ul style="list-style-type: none"> É da natureza do próprio discurso ser manipulador. Não há uma diferença clara entre persuasão e manipulação. A relação entre orador e auditório não é de adesão, mas sim de negociação. A manipulação é legítima, na medida em que é consentida, isto é, o auditório aceita consciente e voluntariamente ser manipulado. Cabe ao auditório saber defender-se. <p>- Possíveis objeções:</p> <ul style="list-style-type: none"> É possível a qualquer indivíduo impedir que seja manipulado? É legítimo aceitar qualquer tipo de discurso, independentemente da sua intenção?
PERSUASÃO	MANIPULAÇÃO				
<ul style="list-style-type: none"> Visa o consentimento voluntário e consciente do auditório; Orienta-se pela verdade; É uma persuasão racional e explícita; O auditório tem consciência das estratégias persuasivas usadas; O auditório é crítico e problematiza. 	<ul style="list-style-type: none"> Visa modelar crenças e comportamentos do auditório; O orador pode enganar o auditório; É uma persuasão oculta; O auditório não tem consciência das estratégias de persuasão usadas; O auditório não problematiza, o seu sentido crítico é adormecido. 				

A teoria da verdade como coerência

O que torna uma proposição verdadeira?

- Um proposição p é verdadeira se e somente se p faz parte de um sistema de proposições tal que:
 - p é consistente com proposições do mesmo tipo;
 - p é implicada por proposições mais básicas.



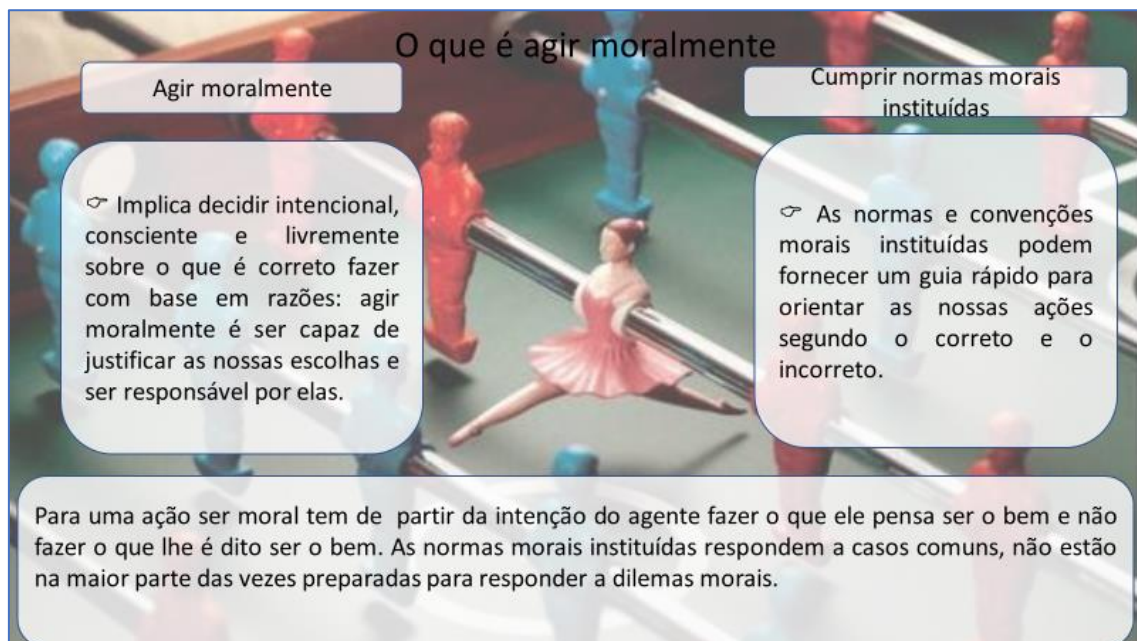
Argumentos a favor:

A maneira de justificarmos as nossas crenças é recorrermos a outras crenças do mesmo tipo ou a crenças mais fundamentais.

Exemplos: Acredito que estou a ouvir o chilrear de um pássaro nas redondezas, porque estou a ver um pássaro ou porque sei que esses sons são produzidos por pássaros. Acredito que a temperatura do meu congelador é negativa, porque ele está cheio de gelo e sei que o ponto de fusão da água é 0°C. Acredito que duas proposições mutuamente contraditórias não podem ser ambas verdadeiras, porque acredito no princípio do terceiro excluído.

Objeções:

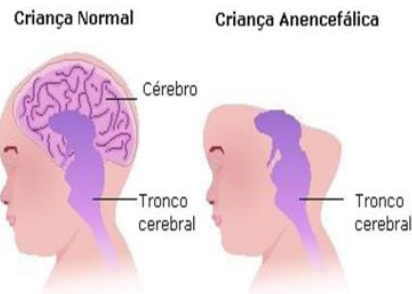
É possível formar diferentes sistemas de proposições coerentes, mas nem todos podem estar corretos. Determinar qual o sistema correto parece estar dependente da adequação desse sistema com a realidade.



Um caso que levanta problemas morais

Theresa Pearson nasceu na Flórida em 1992 com **anencefalia**.

Os bebés que nascem com esta doença nascem sem partes do cérebro e do cerebelo e ainda sem a parte de cima do crânio. Têm, no entanto, um tronco cerebral, que lhes possibilita manter as funções vitais.



As diferenças entre uma criança normal e uma criança anencefálica.

A questão moral

Teria sido correto causar a morte imediata de Theresa para ajudar outras crianças?,

SIM

Os órgãos de Theresa não lhe trariam qualquer benefício, porque ela iria morrer de qualquer maneira, ao passo que as outras crianças poderiam beneficiar deles.

NÃO

Qualquer vida humana é sagrada e em circunstância alguma pode ser usada como meio para outro fim, mesmo que seja o de beneficiar alguém.

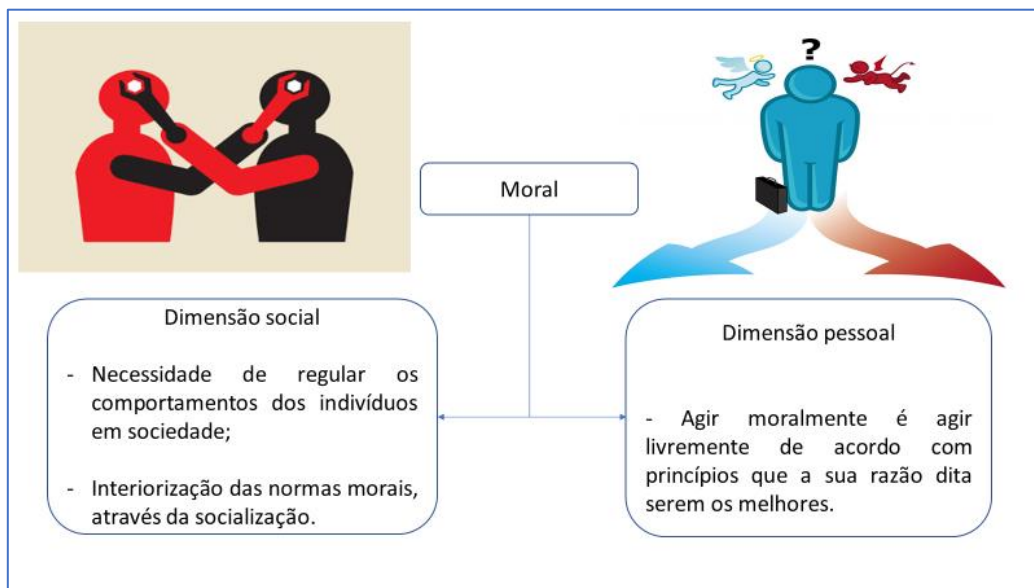
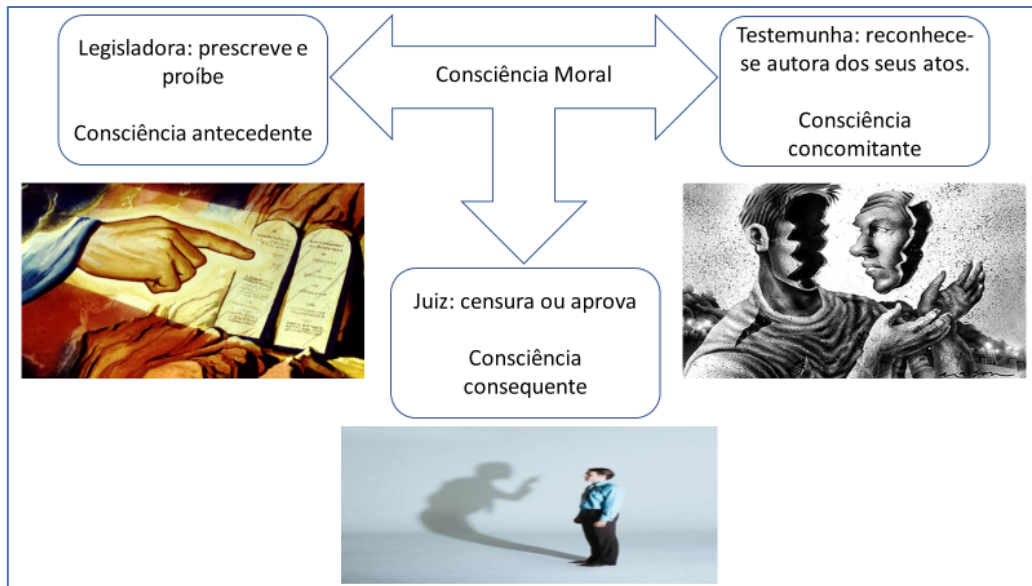
Duas posições face ao problema

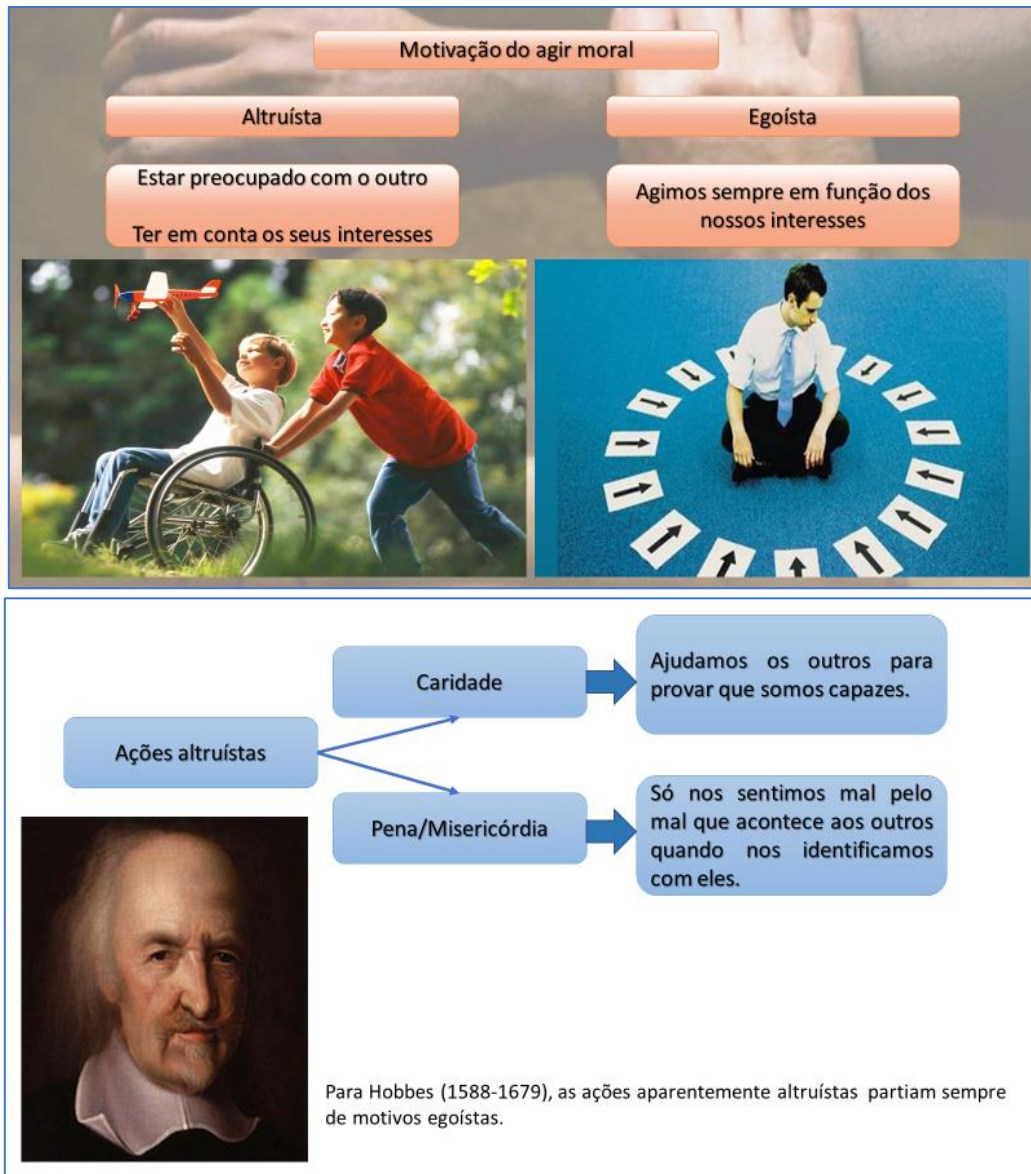
Os pais de Theresa, sabendo que ela não sobreviveria e que nunca teria uma vida consciente, decidiram doar os órgãos para serem transplantados para crianças que precisariam deles.





A lei na Flórida não permite a remoção dos órgãos até o dador morrer, mas quando Theresa morreu os seus órgãos já se tinham deteriorado a um tal ponto que não podiam ser transplantados.

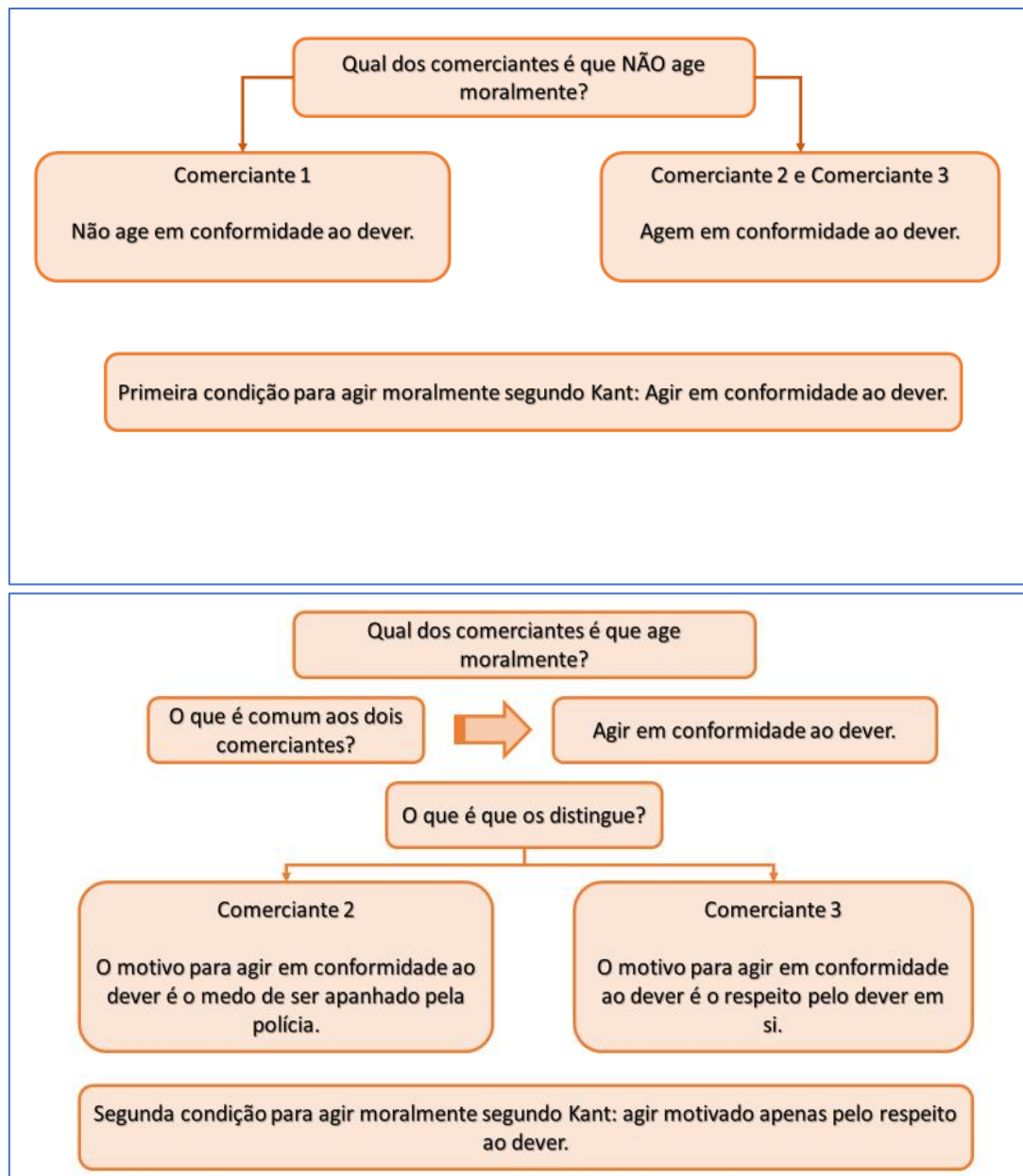






<p>Argumentos a favor do Egoísmo Psicológico</p> <ol style="list-style-type: none">1. Fazemos sempre aquilo que queremos fazer2. Fazemos o que nos faz sentir bem.	<p>Objeções</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Fazemos por vezes ações que não queríamos fazer (ex.: ir ao dentista);➤ Se o agente, ao fazer uma ação altruísta faz o que quer, isso mostra precisamente o seu altruísmo e não o seu egoísmo.➤ É precisamente por ser altruísta que um agente experimenta essa sensação de bem estar ao ajudar os outros.
<p>Egoísmo ético</p> <p>vs.</p> <p>Egoísmo psicológico</p> <p>Teoria normativa</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Diz como é que nos devemos comportar➤ Prescreve que a nossa conduta realize o que é melhor para nós, não tendo em conta os interesses dos outros. 	<p>Teoria da motivação</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Diz que as nossas ações são motivadas pela satisfação de interesses pessoais➤ Descreve como estamos motivados para agir. 





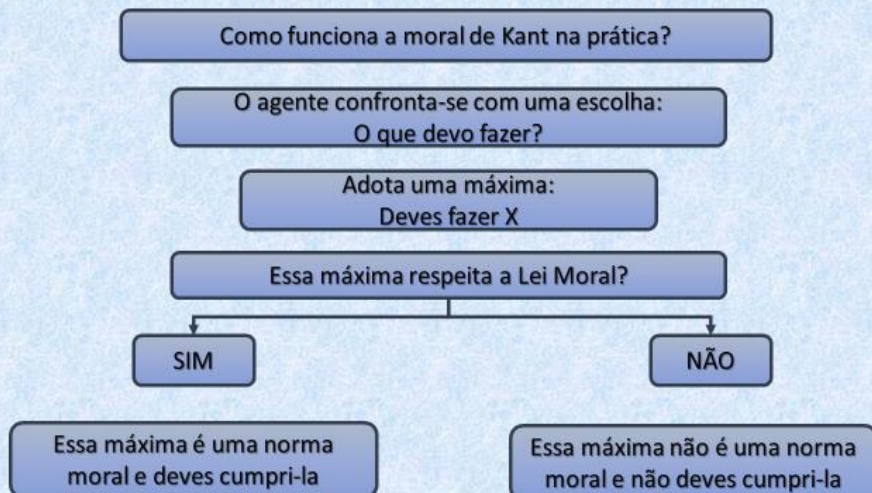


A mãe do João está gravemente doente e precisa de realizar uma operação. Se não a fizer, corre sérios riscos de vida.



O problema é que o João está sem dinheiro para pagar a operação. Sem ajuda de outra pessoa, ele não pode ajudar a mãe.

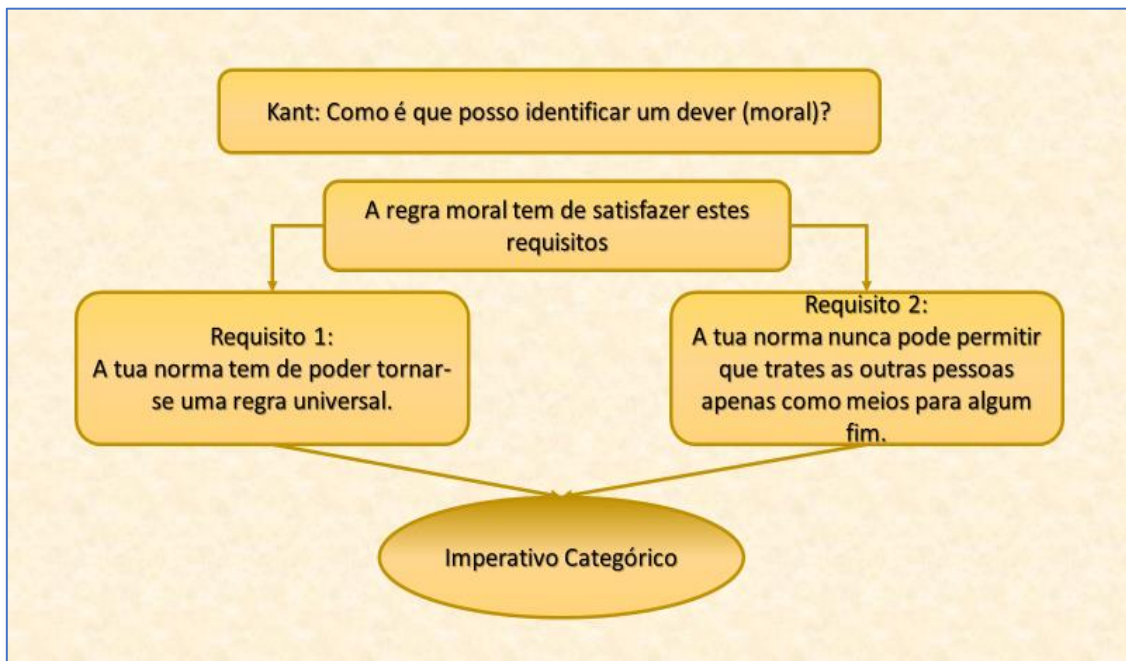
Máxima do João: «Se estiveres em dificuldades, faz promessas com a intenção de não as cumprires.»





- Felizmente, o João conhece a Teresa, que tem bastante dinheiro.
- Ele sabe que se não pagar de volta, a Teresa não lhe empresta o dinheiro.
- No entanto, ele também sabe que não consegue devolver o dinheiro.

A vida da mãe é mais importante e, portanto, ele promete que devolverá o dinheiro à Teresa, mesmo sabendo que tal não é possível.



O cálculo da felicidade



Um grupo de amigos quer sair, mas ainda não se decidiram. Aonde ir no fim de semana?

Possibilidades:

1. Sair à noite;
2. Ficar em casa de um deles cujos pais foram para fora;
3. Acampar numa montanha;
4. Marcar um encontro à tarde no café.

Qual a opção que eles devem escolher?

	Sair à noite	Ficar em casa	Acampar numa montanha	Ir ao café
 =1  =-1	  	 	 	
Melissa		 		
Marta	  			 
Sara		 	 	
Afonso			  	

Resposta do Utilitarismo: a que proporcionar mais felicidade para o maior número de pessoas.

De volta ao caso da mãe do João

😊 =1

☹ =-1

	Promete devolver o dinheiro sem cumprir a promessa.	A Teresa fica com o dinheiro e o João não pode pagar a operação.
João	😊😊😊😊	☹☹☹☹
Mãe do João	😊😊😊😊	☹☹☹
Teresa	☹☹☹	😊😊

Uma complicação no caso

?

?

Mãe do João

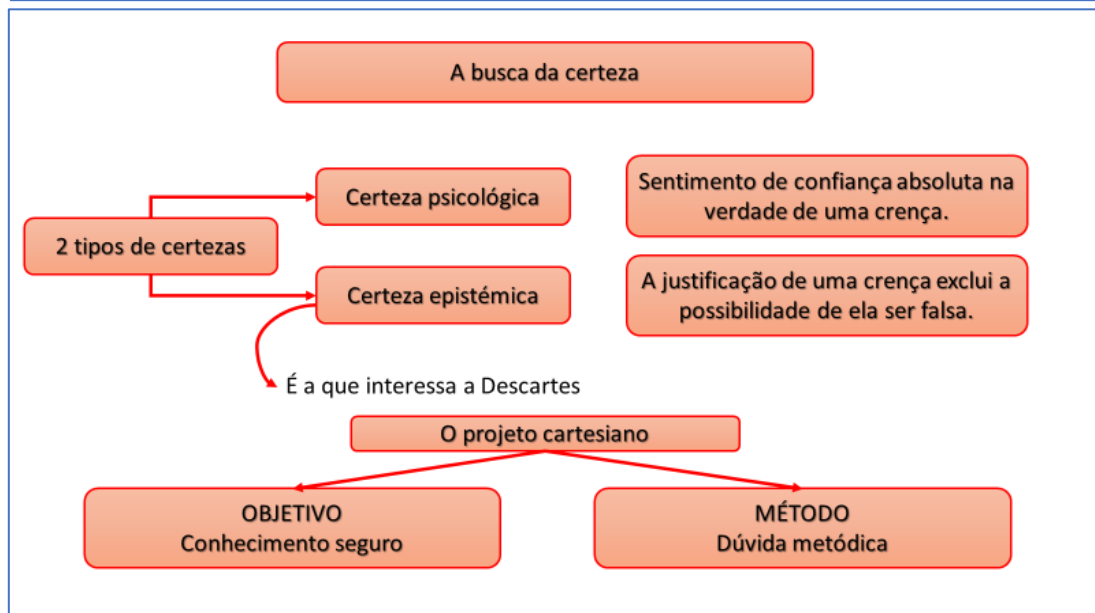
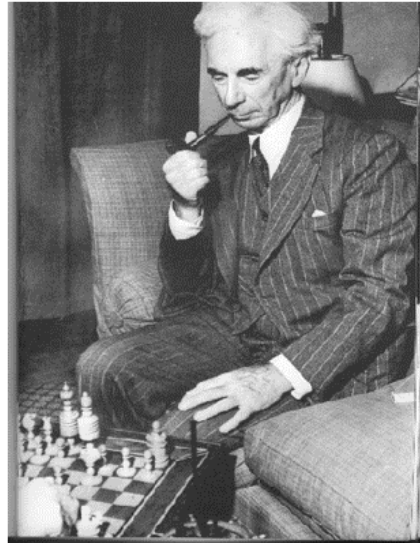
Precisa de 5

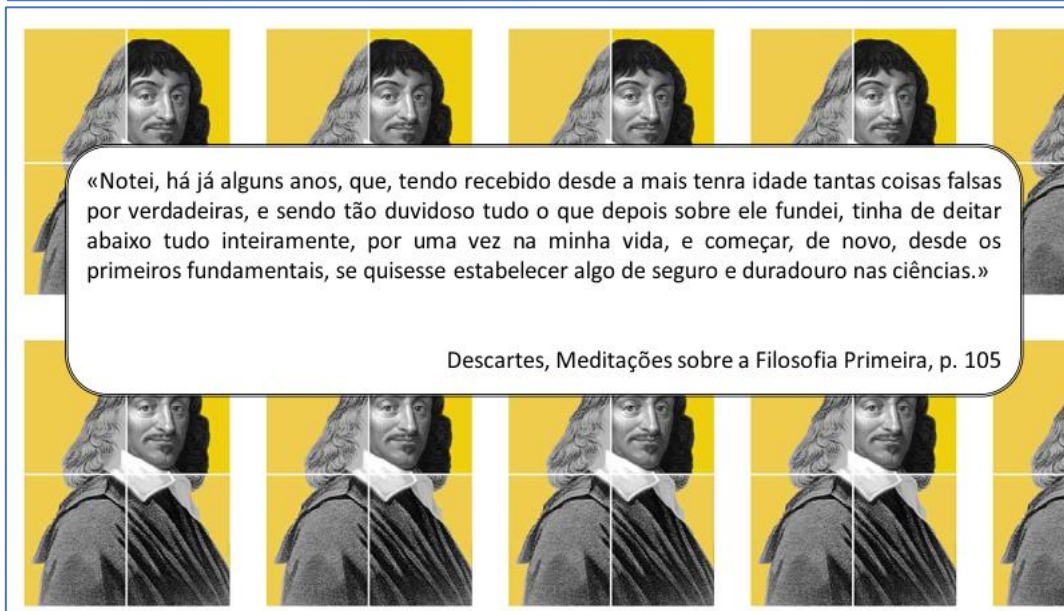
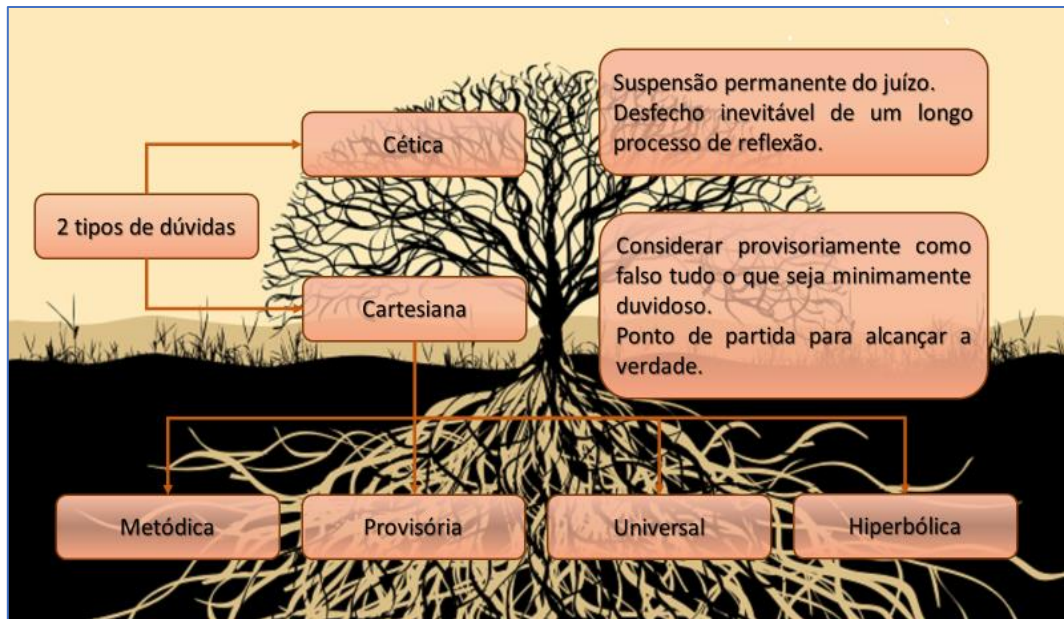
Precisam de 1

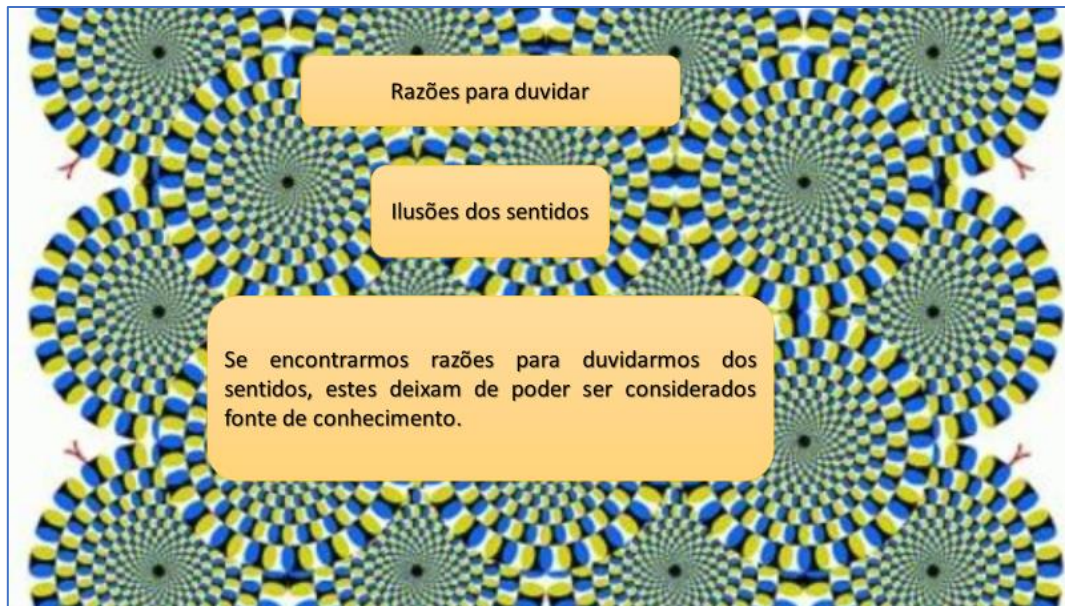
A mãe do João precisa de 5 doses de um medicamento raro (só há 5 doses disponíveis). Ela precisa de 5 doses. Mas há outras 5 pessoas que precisam daquele medicamento. Cada uma delas precisa apenas de uma dose. O que manda o Utilitarismo fazer?

Haverá algum conhecimento no mundo que seja tão certo que nenhum homem razoável possa dele duvidar? (...) Apesar de eu acreditar que a mesa é realmente toda da mesma cor, as partes que refletem a luz parecem muito mais brilhantes que as outras (...). Se várias pessoas estão a olhar para a mesa no mesmo momento, nenhuma vê exatamente a mesma distribuição de cores, pois nenhuma pode vê-la exatamente do mesmo ponto de vista, e qualquer mudança de ponto de vista provoca alguma mudança no modo como a luz é refletida. Temos já aqui o princípio de uma das distinções que provocam mais problemas em filosofia - distinção entre «aparência» e «realidade», entre o que parece e o que as coisas são.

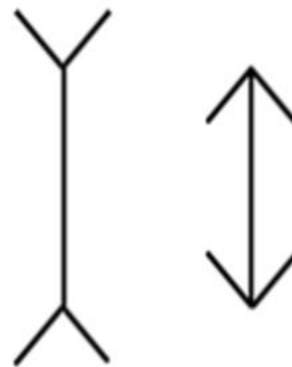
Bertrand Russel, *Os Problemas da Filosofia*



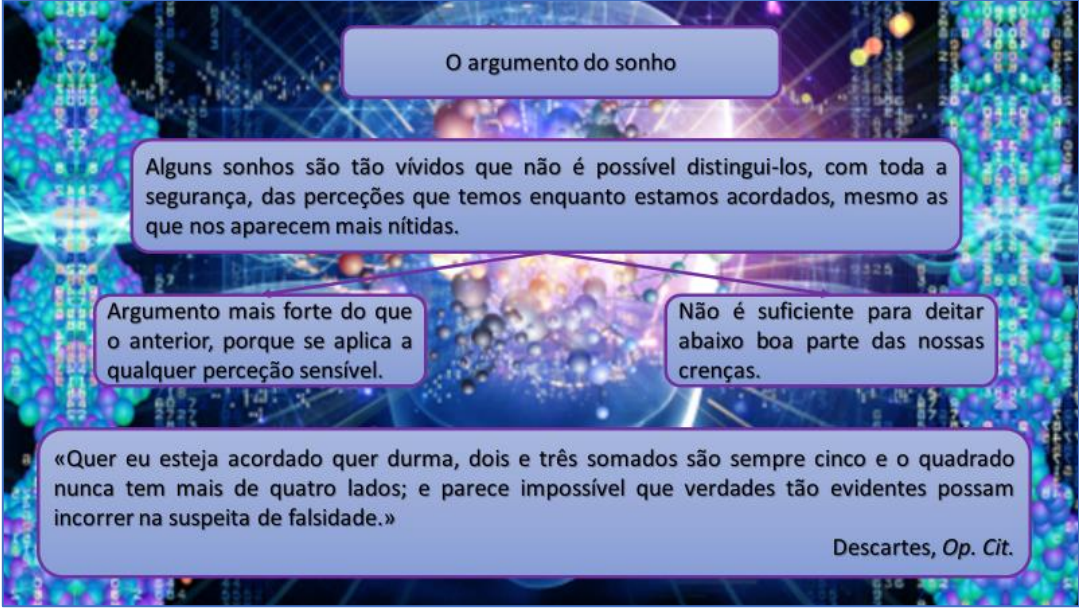




Exemplos de ilusões dos sentidos



A ilusão de Müller-Lyer



O argumento do sonho

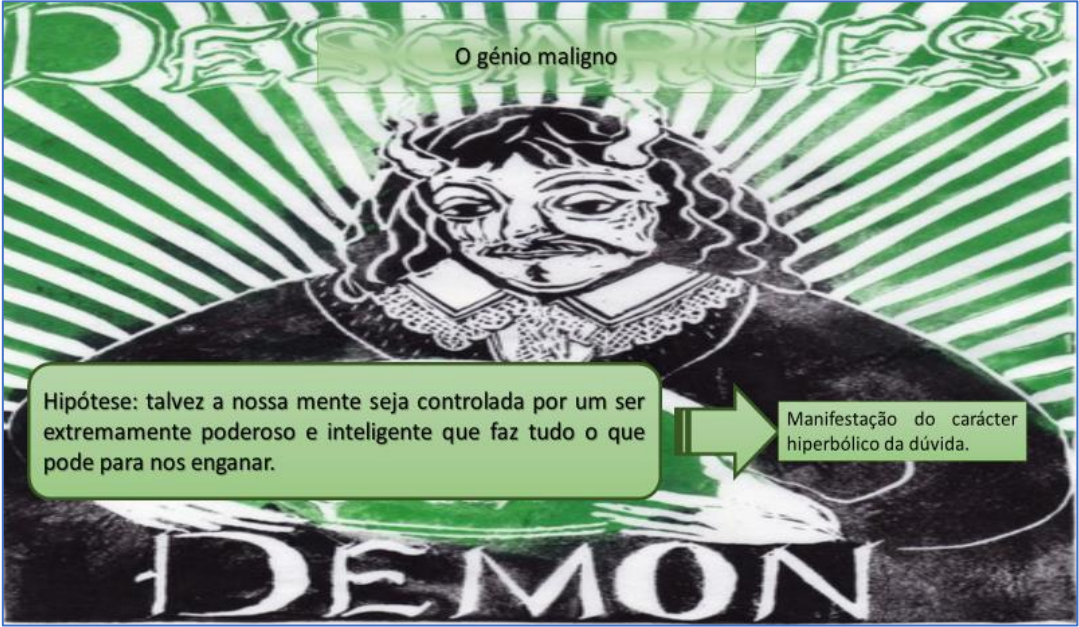
Alguns sonhos são tão vívidos que não é possível distingui-los, com toda a segurança, das percepções que temos enquanto estamos acordados, mesmo as que nos aparecem mais nítidas.

Argumento mais forte do que o anterior, porque se aplica a qualquer percepção sensível.

Não é suficiente para deitar abaixo boa parte das nossas crenças.

«Quer eu esteja acordado quer durma, dois e três somados são sempre cinco e o quadrado nunca tem mais de quatro lados; e parece impossível que verdades tão evidentes possam incorrer na suspeita de falsidade.»

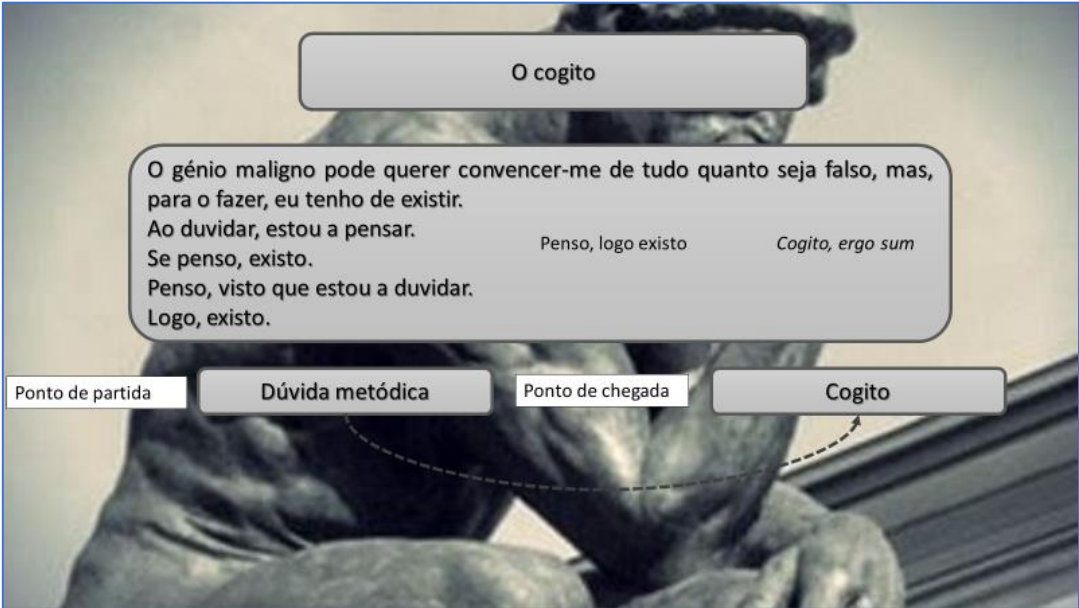
Descartes, *Op. Cit.*



O génio maligno

Hipótese: talvez a nossa mente seja controlada por um ser extremamente poderoso e inteligente que faz tudo o que pode para nos enganar.

Manifestação do carácter hiperbólico da dúvida.

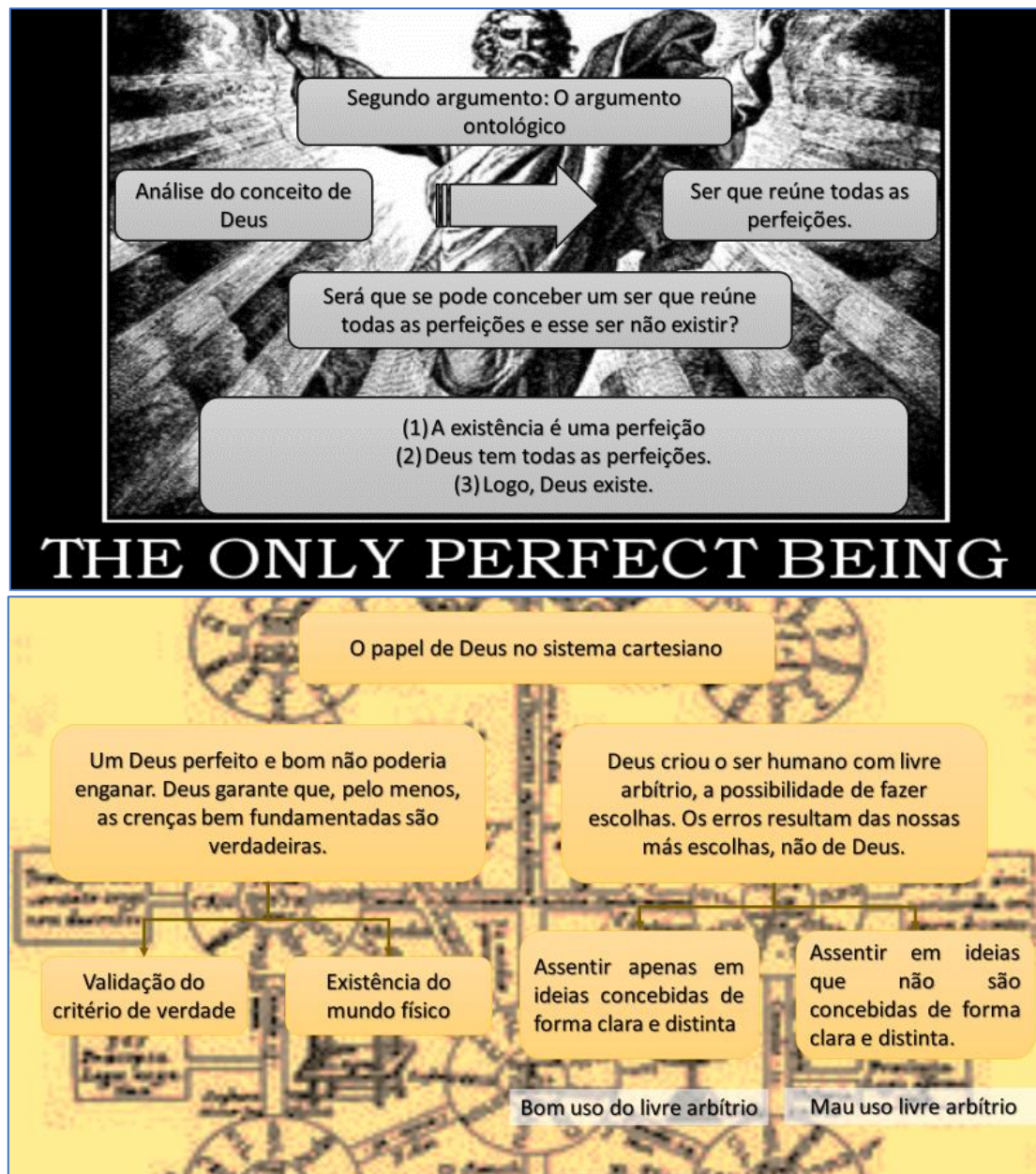


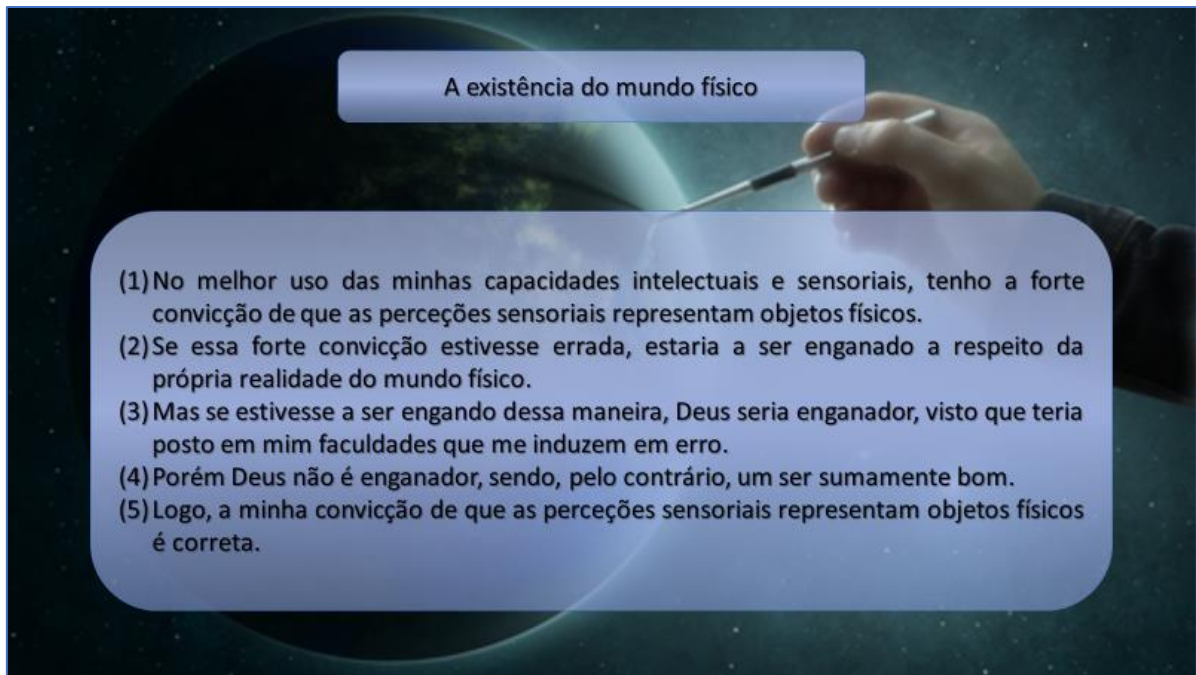
O cogito

O génio maligno pode querer convencer-me de tudo quanto seja falso, mas, para o fazer, eu tenho de existir.
Ao duvidar, estou a pensar.
Se penso, existo.
Penso, visto que estou a duvidar.
Logo, existo.

Penso, logo existo *Cogito, ergo sum*

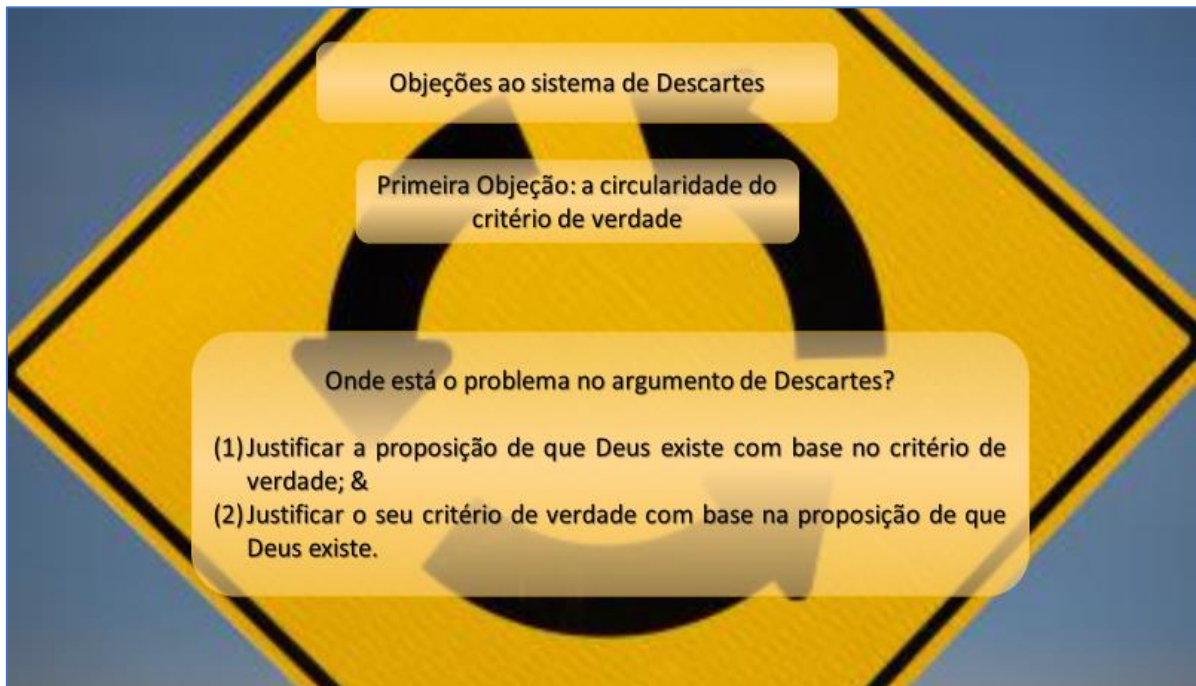
Ponto de partida Dúvida metódica Ponto de chegada Cogito





A existência do mundo físico

- (1) No melhor uso das minhas capacidades intelectuais e sensoriais, tenho a forte convicção de que as percepções sensoriais representam objetos físicos.
- (2) Se essa forte convicção estivesse errada, estaria a ser enganado a respeito da própria realidade do mundo físico.
- (3) Mas se estivesse a ser enganado dessa maneira, Deus seria enganador, visto que teria posto em mim faculdades que me induzem em erro.
- (4) Porém Deus não é enganador, sendo, pelo contrário, um ser sumamente bom.
- (5) Logo, a minha convicção de que as percepções sensoriais representam objetos físicos é correta.

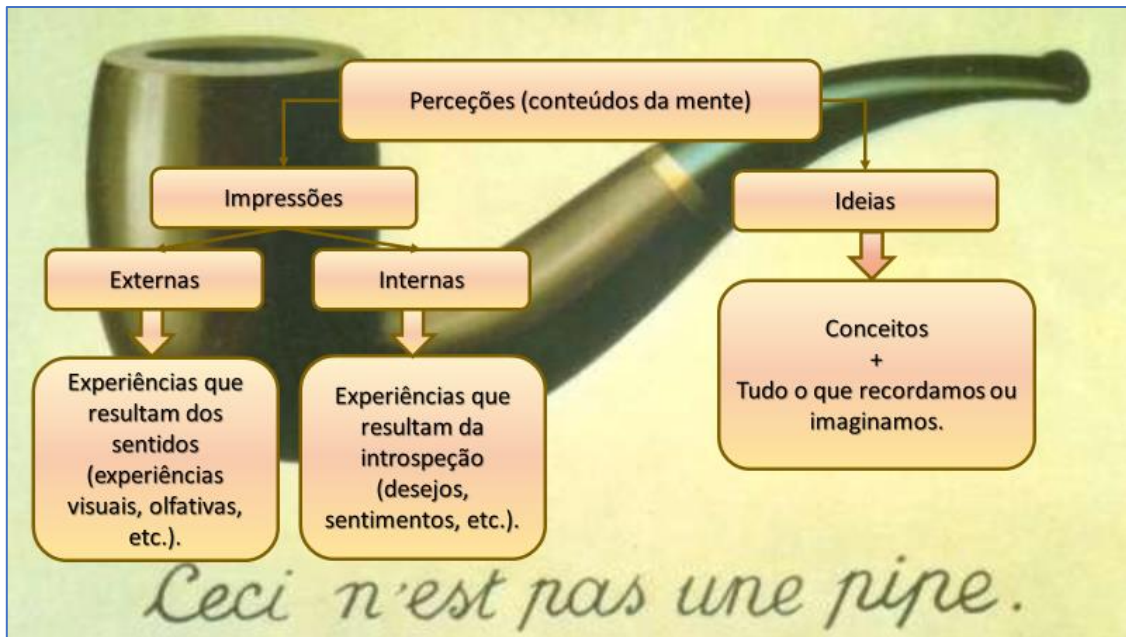


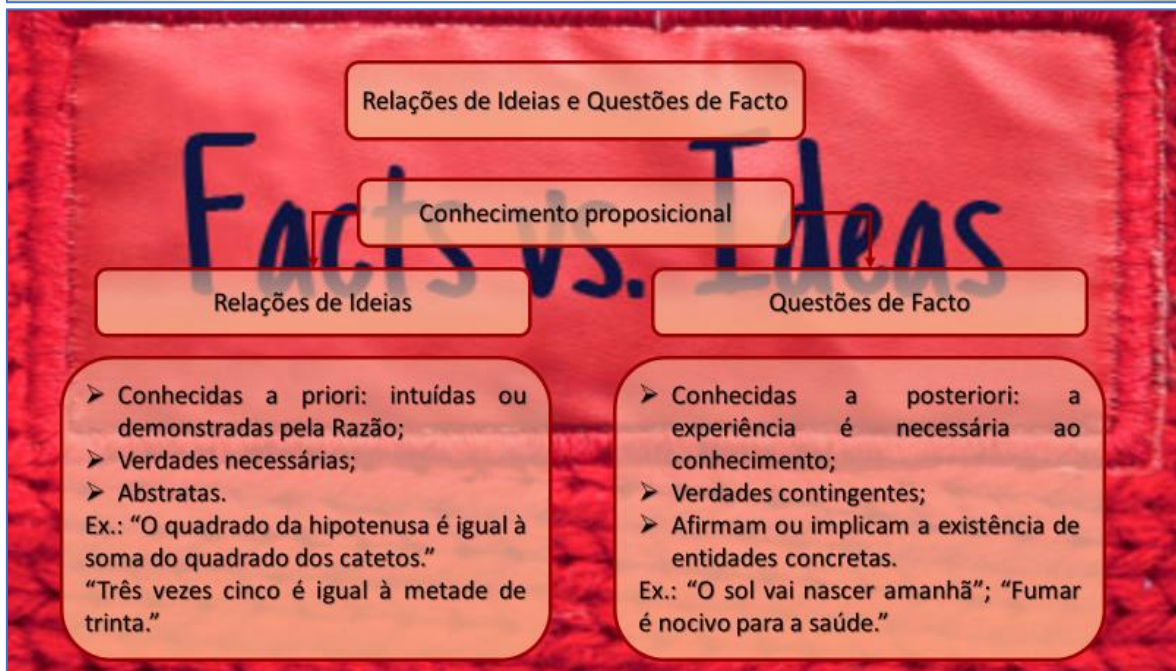
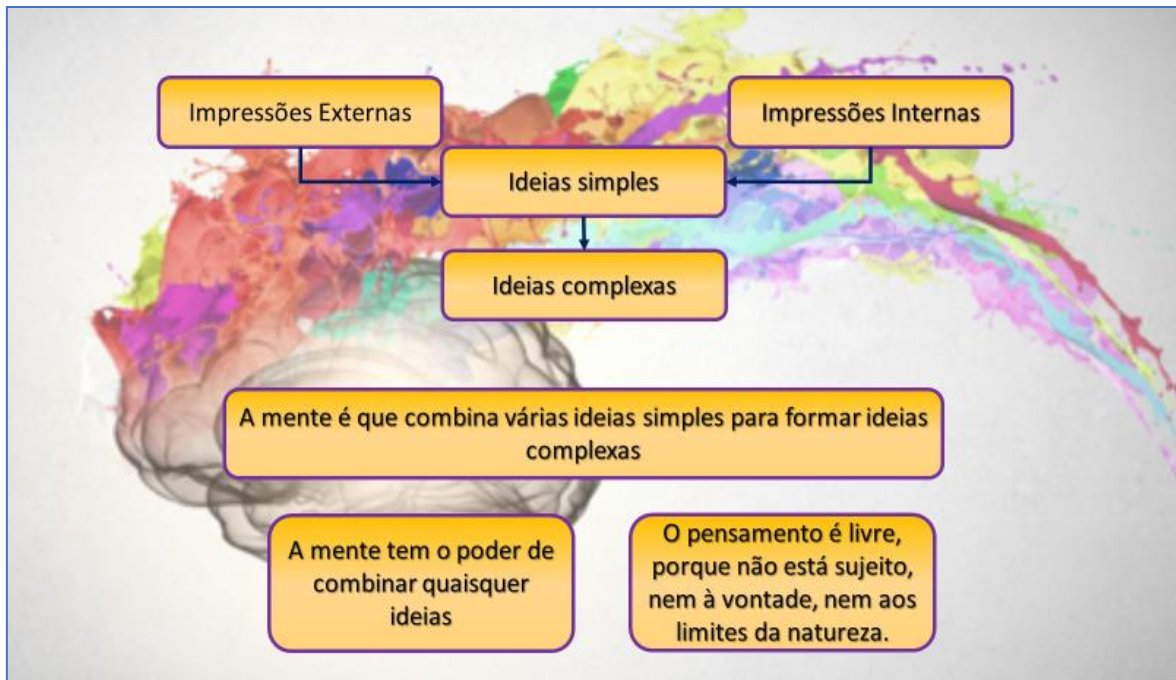
Objecções ao sistema de Descartes

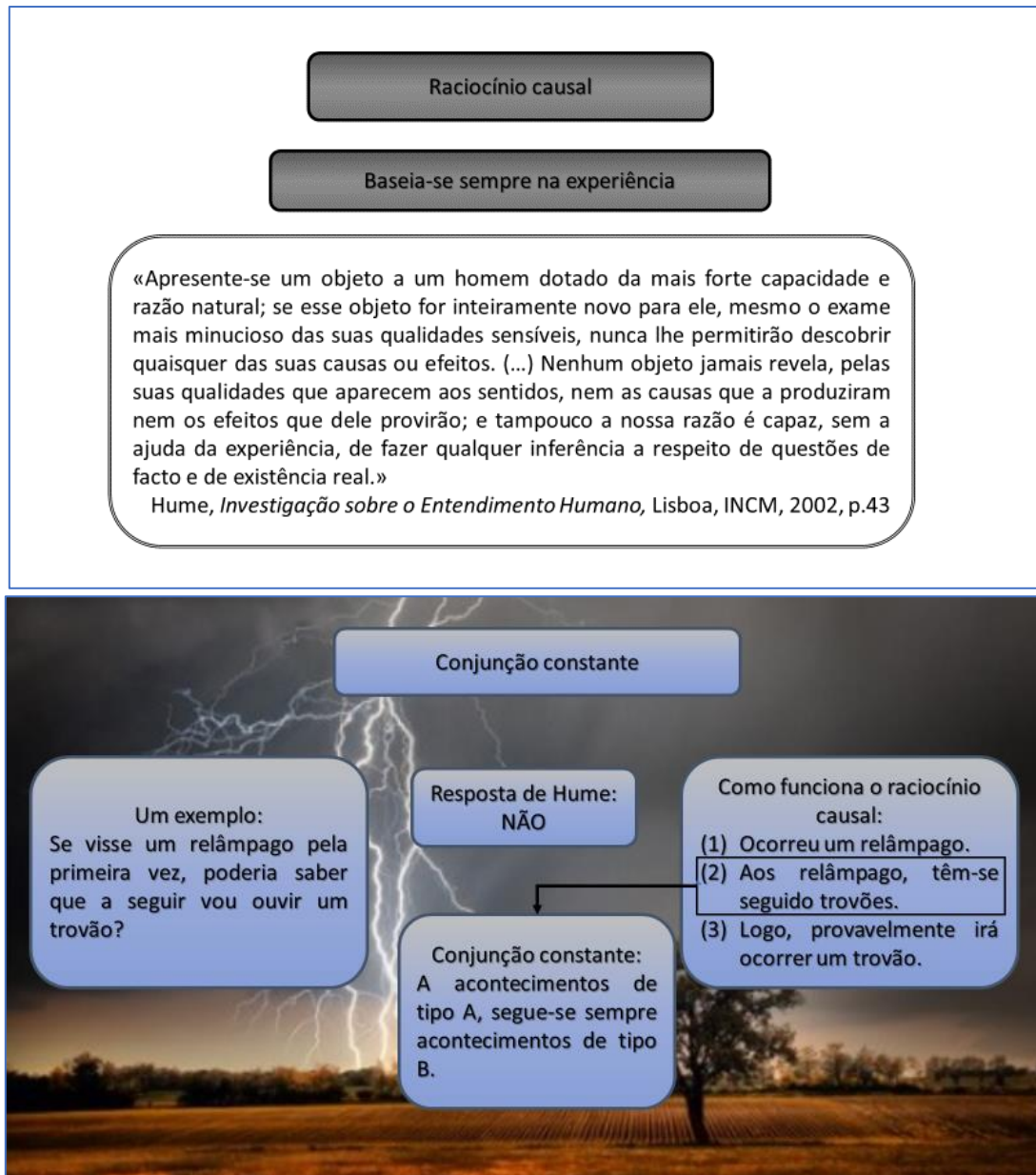
Primeira Objeção: a circularidade do critério de verdade

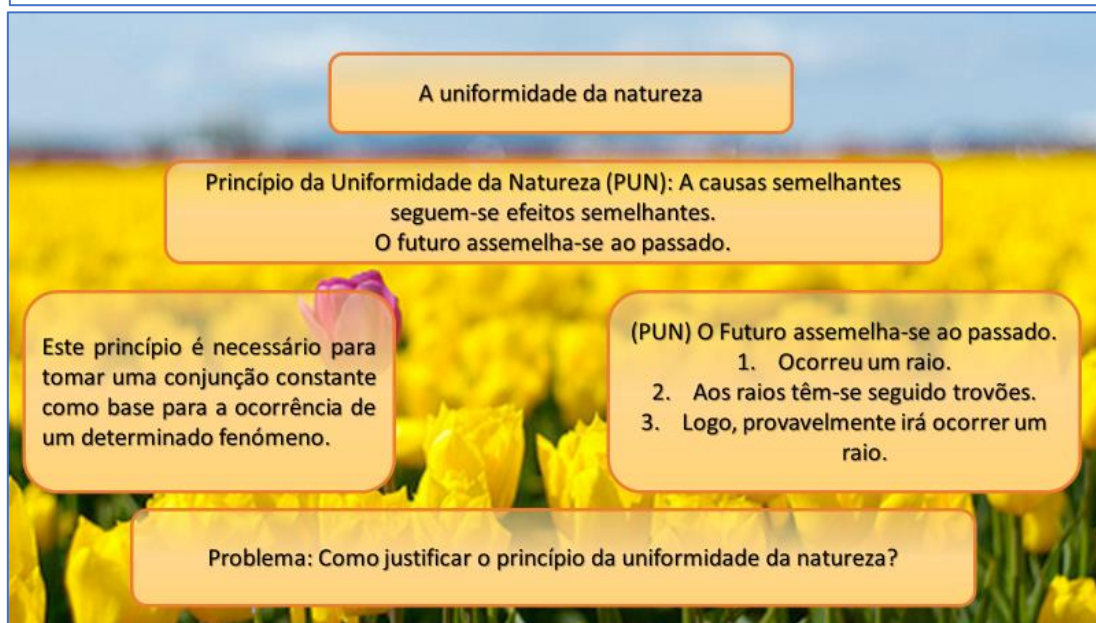
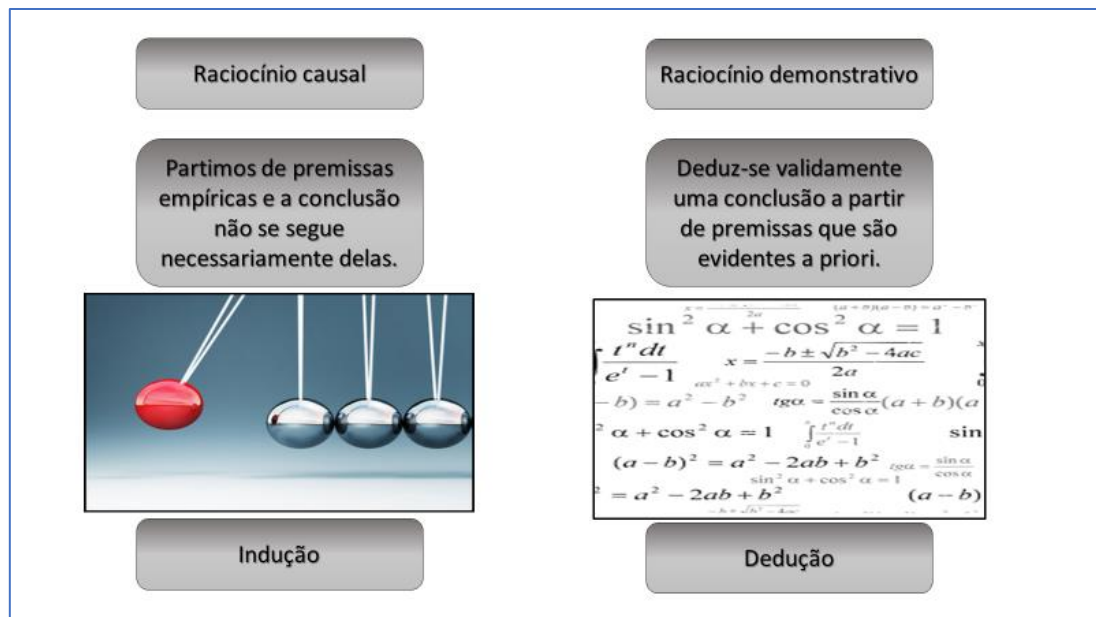
Onde está o problema no argumento de Descartes?

- (1) Justificar a proposição de que Deus existe com base no critério de verdade; &
- (2) Justificar o seu critério de verdade com base na proposição de que Deus existe.









O problema da indução

Não são só os raciocínios causais que se baseiam no princípio da uniformidade da natureza.
Qualquer raciocínio indutivo baseia-se no princípio da uniformidade da natureza.
Logo, também não temos razões para acreditar nas conclusões de qualquer raciocínio indutivo.

Até hoje, o sol nasceu todos os dias.
Logo o sol vai nascer amanhã.

Será que podemos aceitar a conclusão deste raciocínio?

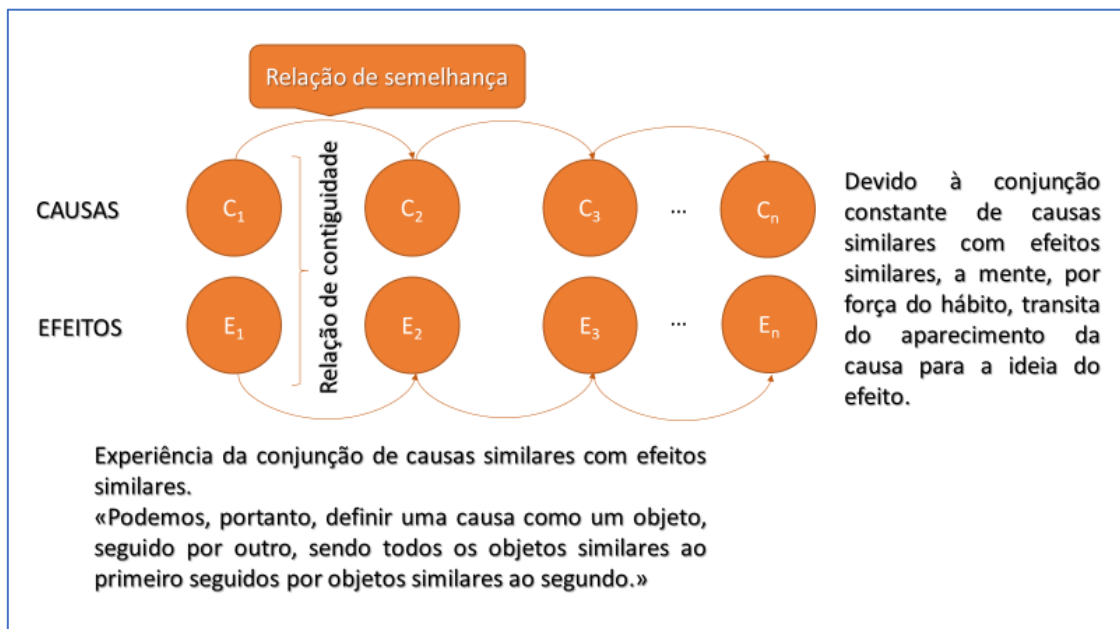
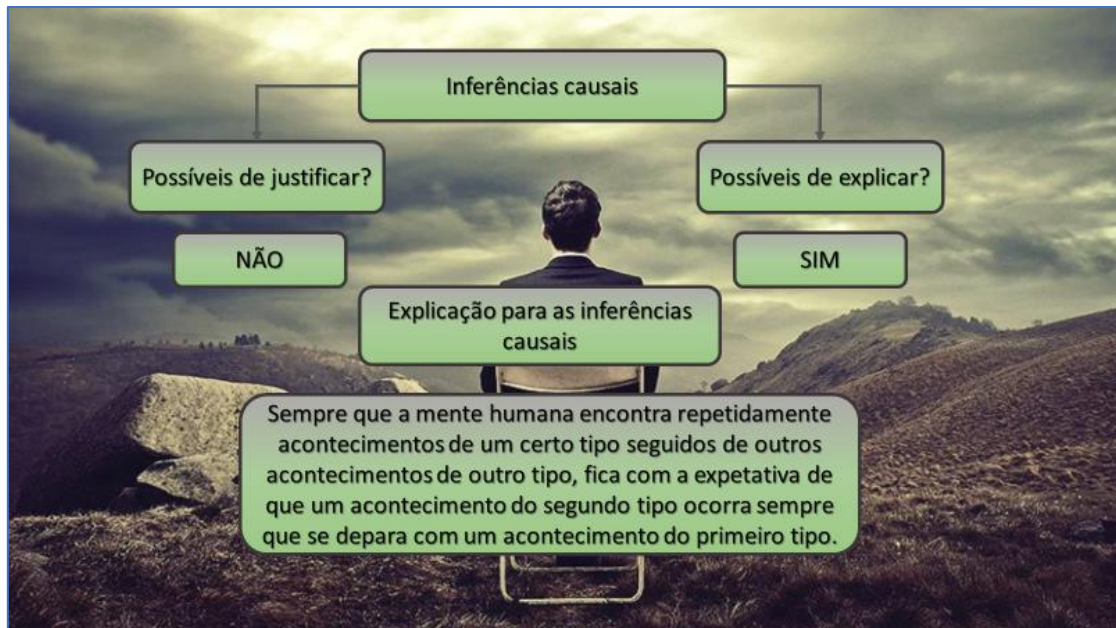
O hábito

Os raciocínios causais não são racionalmente justificáveis.
Será que é ilegítimo usar esse tipo de raciocínios?

Não podemos deixar de fazer esse tipo de raciocínios. Eles são essenciais à nossa sobrevivência

Estamos programados para fazer esse tipo de raciocínios, porque a mente humana é governada pelo hábito

Hume considera que não é ilegítimo.



Causalidade e conjunção constante

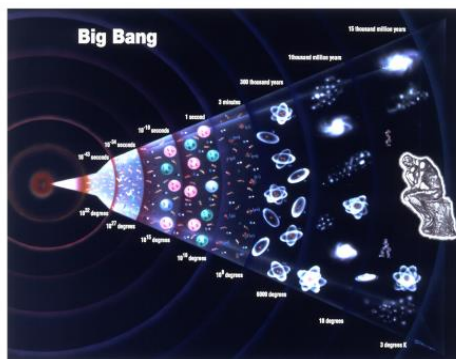
Causalidade=Conjunção constante

Segue-se desta definição de causa que a noite é a causa do dia e o dia a causa da noite. Pois, desde o começo do mundo, não houve coisas que se tenham sucedido mais constantemente. (...)

Desta definição de causa, seguir-se-ia que não temos razões para concluir que houve uma causa da criação do mundo, pois não existiriam circunstâncias prévias às quais se tenham seguido constantemente esse efeito. E, pela mesma razão, segue-se desta definição que tudo o que seja singular na sua natureza, ou que seja a primeira coisa do seu género, não pode ter uma causa.

Thomas Reid, *Essays on the Active Powers of Man*

Contraexemplos à definição de causalidade como conjunção constante: Causas irrepetíveis



O Big Bang causou a formação da matéria e do espaço-tempo, mas supostamente só aconteceu uma vez.

Isto é um exemplo de uma relação causal sem conjunção constante.

Contraexemplos à definição de causalidade como conjunção constante: Conjunções constantes sem relação causal



A noite sucede-se ao dia e o dia à noite. Mas não se segue daí que um seja causa do outro.

Isto é um exemplo de uma conjunção constante sem relação causal.





O artista pode querer criar novos mundos...

Para escapar ao quotidiano...

... ou para entender melhor o mundo

Ou simplesmente transcender o efêmero



Van Gogh, *A Noite Estrelada* (1889)



George Orwell, *Mil Novecentos e Oitenta e Quatro* (1949)




Albrecht Dürer, *Autorretrato com luvas* (1498)


"Eu pinto para preservar a imagem dos homens após a sua morte."
Albrecht Dürer

O artista pode querer exprimir o seu mundo interior...

... ou representar a realidade nua e crua à sua volta




Frida Kahlo, *A coluna partida* (1944)




Kevin Carter, *Criança faminta e abutre* (1993)




Experiências Estéticas




Bike Parkour, Tim Knoll (Barcelona, 2016)
<https://www.youtube.com/watch?v=sNnb4oLRdc>




A arte urbana de Pixelpancho e Vhils (Lisboa, 2013)
<https://www.youtube.com/watch?v=uFQmALEN1vA>



Formas de Silencio, Compañía Nacional de Danza Multiplicidad»,
<https://www.youtube.com/watch?v=AZwliYFg8as>



«O Lamento de Dido» da ópera *Dido e Eneias*, de Purcell, interpretado por Jessye Norman
<https://www.youtube.com/watch?v=jQIAi2XwuWo>



Chroma, de Wayne McGregor
<https://www.youtube.com/watch?v=2SMmL6kix-w>



O mistério Pablo Picasso, de Georges Clouzot
<https://www.youtube.com/watch?v=gHITvE-AI3Q>



Guernica, de Picasso (perspetiva do quadro em 3D)
<https://www.youtube.com/watch?v=ic1Nfx4c5LQ>



Pintura sobre água (*ebru*)
<https://www.youtube.com/watch?v=4dKy7HNU4vk>

